

51350-36

*Magyar*

# PEDAGÓGIA

A MAGYAR  
TUDOMÁNYOS  
AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI  
BIZOTTSÁGÁNAK  
FOLYÓIRATA

1985/1

*11.11.1985*



# MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának  
negyedéves folyóirata

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

*A szerkesztőbizottság tagjai:*

BÁTHOBY ZOLTÁN, HORVÁTH GYÖRGY, KOMLÓSI SÁNDOR, MÉSZÁROS ISTVÁN,  
SZARKA JÓZSEF, TÓTH ISTVÁN, ZBINSZKY LÁSZLÓ

*A szerkesztőbizottság elnöke:*

NAGY SÁNDOR

*Szerkesztő:*

VARGA LAJOS

*Technikai szerkesztők:*

ANGELUSZ ERZSÉBET, PALOVECZ JÁNOS

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

## Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely hírlapkézbetű postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest V., József nádor tér 1., közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetés bejelenthető az Akadémiai Kiadónál (1363 Budapest, Alkotmány utca 21. Telefon: 111-010).

Példányonként beszerezhető az Akadémiai Könyvesboltban (1368 Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185-881).

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Vállalat, H-1389 Budapest, Pf. 149.

Előfizetési díj egy évre: 76 Ft

Egy szám ára: 19 Ft

# TARTALOM

## TANULMÁNYOK

<i>Kósáné Ormai Vera</i> : Szocializációs zavarok és az iskola . . . . .	3
<i>Szaboljeva Ludmilla</i> : Az alkoholfogyasztással kapcsolatos tanári és tanulói vélemények . . . . .	13
<i>Bernáth László</i> : Főiskolai hallgatók egyéni tanulásának vizsgálata . . . . .	26
<i>Regdon Géza-Kata Mihály</i> : Külföldi hallgatók képzésével kapcsolatos pedagógiai tapasztalatok . . . . .	38
<i>Hadházy Tibor</i> : Szemináriumi módszereink elemzése faktoranalízis segítségével . . . . .	42
<i>Kárpáti Andrea-Kaposi Endre</i> : Az alsó tagozatos tanulók műelemzőképesség-vizsgálatának tapasztalatai . . . . .	50
<i>Szabóné Fehér Erzsébet</i> : A Természetismeret (Historia Naturalis) tananyagrendszere 1777–1868 között . . . . .	62
<i>Tőkéczkzi László</i> : Az egyházak és az iskoláztatás Klebelsberg Kunó nézeteiben . . . . .	69
<i>Xantus Gyuláné</i> : Olvasástanítási módszerek hazánkban 1945 után . . . . .	79

## KÖRKÉP

<i>Réthy Endréné</i> : Pedagógiai kutatások Bratislavában . . . . .	90
<i>Szabolcs Éva</i> : Nemzetközi neveléstörténeti konferenciák az NSZK-ban . . . . .	93

## KÖNYVEKRŐL

<i>Zibolen Endre</i> : Johann Heinrich Pestalozzi ( <i>Mészáros István</i> ) . . . . .	99
<i>Daniel Zimmermann</i> : La sélection non-verbale à l'école ( <i>Bán Ervin</i> ) . . . . .	101
English Summary . . . . .	104
Inhalt . . . . .	107
Содержание . . . . .	108

E szám szerkesztése 1984. október 20-án fejeződött be.



KÓSÁNÉ ORMAI VERA

SZOCIALIZÁCIÓS ZAVAROK ÉS AZ ISKOLA<sup>1</sup>

„A legjobb, legkövetkezetesebben felépített nevelési rendszer sem kerülhet el bizonyos nehézségeket. Éppen ezért a rendszer értékét nem annyira a nehézségek hiánya határozza meg, mint inkább a hozzájuk való viszony és leküzdésük módja.”

A. Lewin

Nevelési rendszerünkben az elmúlt négy évtized során nem volt mód olyan átfogó, intézményes megoldási stratégiák és technológiák kimunkálására, amelyek a szocializációs zavarok sokrétű, komplex jelenségvilágában a prevenció és korrekció igényével alkalmazhatók lettek volna.

A felnőttkori deviáns magatartás társadalmi méreteiben történő csökkentése első sorban a *prevenciótól* várható. Hosszabb távra ható, alapvető változást csak akkor remélhetünk, ha a hangsúly a megelőzésre tevődik. Ebből a szempontból irányul figyelmünk a *nevelési intézményrendszer* felé. Bár teljes mértékben igazolható a család elsődleges szerepe a szocializációs zavarok létrejöttében, úgy véljük azonban, hogy a beilleszkedési zavarok leküzdésében az iskola – diszfunkciói ellenére – a jelenleginél jelentősebb szerepet játszhat. A megelőzésnek, a korai felismerésnek, az intézményes segítségnek a személyiségfejlődés viszonylag korai szakaszához kapcsolódó, nagy tömegeket érintő formái az óvoda-, iskolahálózathoz illeszkedve dolgozhatók ki a legeredményesebben.

A felnőttkori társadalmi beilleszkedési zavarokra vonatkozó közlemények egyértelműen arra utalnak, hogy az első jelzések rendszerint már az iskoláskorban észlelhetők. (Pl. Dettenborn, 1971; Glueck–Glueck, 1952; Molnár J. 1971; Puruczky, 1977; Szabó A. 1972.)<sup>2</sup> S bár el lehet töprengeni azon, hogy vajon a korai magatartási prob-

<sup>1</sup> A tanulmány a „Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex elemzése” c. kutatási főirány Tudományos Tanácsának felkérésére készült. A „Gyermek- és ifjúkori devianciákhoz vezető szocializációs zavarok az iskoláskorban” c. munka rövidített, átdolgozott változata. 1982.

<sup>2</sup> Néhány idézet a különböző szerzőktől:

„Már a gyermekkorban megtalálhatók a kedvezőtlen családi, illetve miliőfeltételek mellett az átlagtól eltérő, feltűnő magatartási jegyek a későbbi bűnözőknél: durva, agresszív magatartászavar 14 éves kor előtt, az iskola korai befejezése.” (Dettenborn, 1971.)

„A lassúbb előrehaladás, a gyengébb felkészültség, kevés tantárgy szeretete és szembetűnő ellenszenv más tárgyak iránt, valamint a teljesítmény erősebb hullámszáma a bűnözőknél az iskola iránti fokozott ellenszenvre mutat.” (Glueck–Glueck, 1952.)

lémák milyen arányban vezetnek később kriminális cselekményekhez, alkoholizmushoz vagy más deviáns viselkedéshez, és vajon hány százalékban található negatív anamnézis a felnőttkorban felbukkanó devianciáknál, annyi bizonyos, hogy egy, a szocializációs funkcióját hatékonyan teljesítő nevelési rendszerből kikerülő fiatal kevésbé válik „csábíthatóvá”.

Amikor tehát a szocializációs zavarok megelőzéséről és megoldási lehetőségeiről gondolkodunk – elismerve és elfogadva a családi-környezeti tényezők primátusát –, az intézményes nevelés nézőpontjából elemezzük témánkat.

## I. A jelenségek

„Évről évre nő a problematikus gyerekek száma.” – „Egyre nehezebb a pedagógiai munka a sok gyenge képességű, veszélyeztetett, rossz magatartású tanuló miatt.” – „Az iskola nem számíthat a család segítségére.” – „Az elmélet (a tudomány, a pedagógia, a pszichológia – tetszés szerint behelyettesíthető) nem ad útmutatást a nevelőnek, hogy hogyan foglalkozzék a „nehéz” gyerekekkel.” – „Erre a képzőben (főiskolán, egyetemen) sem készítének fel.” – „Jobb lenne, ha külön osztályba (csoportba) gyűjtenék őket, hogy az értelmes, tehetséges, jó magatartású gyerekek fejlődését ne akadályozzák.” Ilyen és hasonló észrevételek fogalmazódnak meg a pedagógusok körében. Vajon jogosak-e ezek? Nem túl sötét-e a kép?

Kétségtelen, hogy jelentőségéhez és a gyakorlat igényeihez mérten mindmáig keveset beszélünk azokról a gyerekekről, akiknél a nevelési célok és feladatok megvalósítása akadályokba ütközik, akik számára az iskola „szükséges rossz”, akiket lényegében érintetlenül hagy a művelődési anyag (néha még az írás-olvasás tudománya is) s a társadalmi értékeket közvetítő közösségi normarendszer, s akiket – mint ezt ifjú- és felnőttkori életpályájuk igazolja – az iskola nem a társadalom alkotó továbbépítésére, hanem antiszociális cselekedetekre „szocializál”.

Milyen megnyilvánulások minősíthetők szocializációs zavarnak vagy ezzel kapcsolatos előrejelzésnek az iskolában? Melyek a nyilvánvaló és a pedagógus számára is szembe-tűnő jelenségek, és melyek a kevésbé észrevehető, de releváns jelek?

Az iskola (és az óvoda) rendszerint két területen „küzd” a gyerekekkel (és a családdal): a *magatartási nehézségek és a tanulási elmaradás* terén. Ez az iskola jelenlegi értékrendjét és nevelési szféráit tekintve természetesnek tűnik. A magatartási rendellenességek széles körén belül az enyhe figyelmetlenségtől, a túlmozgékonyaságtól, az óra alatti beszélgetéstől a társak iránti agresszióig, a szándékos károkozásig, a hazudozásig, a lopás, az iskolakerülés jelenségéig számos megnyilvánulás előfordul. Ugyancsak a problémás gyerekek körébe tartoznak a gyengébb képességűek, akik nem tudnak, vagy nem akarnak együtt haladni az egyre gyorsabb tempót kívánó és magasabb képesség-fejlettségi szintet feltételező oktatással. A valóságban nem ritka, hogy ugyanaz a gyerek

---

„Fiatalkorú bűnözők vizsgálatakor megállapítást nyert, hogy az erőszakos cselekmények elkövetőinek egy része már gyermekkorában bíróság előtt állt huzamosabb iskolakerülés, csavargás, alkalmi tolvajlás következményeként.” (Puruczky, 1977.)

mindkét csoport tagja, illetve a két tünetcsoport ok-okozati kapcsolatba kerül egymással.

Az iskola nem jelez problémát a túlzottan félénk, szorongó, zárkózott, túlérzékeny, visszahúzódó, kapcsolat nélküli vagy barátait túl gyakran váltogató, a hangulatlabil, csapongó érdeklődésű vagy érdeklődés nélküli gyerekeknél és az előrehaladást túlzottan nem akadályozó fáradékony, ügyetlenség, közöny és lustaság eseteiben. Pedig ezek a megnyilvánulások méltán tekinthetők „vészelemeknek” (Chazan, 1974; Benett, 1960;), amelyekről nem tudható, hogy vajon nem fognak-e deviáns irányú személyiségfejlődést eredményezni.

A nevelési intézmény nemcsak hogy nem minősíti problémának, de feltehetően nem is észleli, ha a gyerek nem szeret iskolába járni (de jár), ha nem szívesen tanul<sup>3</sup> (de elvégzi feladatait), ha dominánsan individuális (és nem közösségi) motívumok indítják a tanulmányi és a közösségi munka elvégzésére, ha alábecsüli (vagy túlértékeli) lehetőségeit és képességeit, ha „reference group”-ja és fő tevékenységi területe az iskolán kívül található, vagy ha nincs egyetlen felnőtt, akivel bizalmas-bensőséges, érzelmi kapcsolatban állna.

S végül mintha az iskola és a pedagógus kompetenciáján kívül esne és „csak” az iskolarendszer egészére tartozna a tanévet veszített, osztályismétlő, az általános iskolából kimaradó (a 8. osztályt 16 éves koráig sem befejező), fegyelmeivel eltávolított gyerekek csoportja, illetve azoké, akiknek érvényes (bár elégséges) bizonyítványához az alapműveltség elemei sem társulnak. Ez a gyerekcsoport már mint „végtermék” jelentkezik az általános iskolából nevelőotthonba vagy nevelőintézetbe távozó társaikkal együtt.

## 2. Az összefüggések

A teljesítmény- és viselkedészavarok okát nemegyszer az iskola társas-társadalmi intézményi kereteiben találhatjuk. Ezt fogalmazza meg őszinte, önkritikus formában a Központi Bizottság 1982. április 7-i állásfoglalása: „... a társadalmi-kulturális hátrányokkal induló, tanulmányaikban elmaradó, családi-környezeti problémákkal küzdő gyermekek felzárkóztatásában csekély előrehaladást sikerült elérni”. „Az általános iskola – működésének mai feltételei között – e feladatának csak részben tud eleget tenni. Gyakori, hogy a tehetséges gyermekeket teljesítőkéességük alatt foglalkoztatja, a kulturálisan erősen elmaradottakat és nehezen nevelhetőket pedig sok esetben eleve a csökkentett követelményeket támasztó kisegítő iskolába szelektálja a felzárkóztatás helyett.” (Az állami oktatásról... 1982. 484–485. o.)

Nevelési rendszerünknek egyik – elsősorban a pedagógiai gyakorlat szempontjából jelentkező – komoly dilemmája az iskola társadalmi funkciójának értelmezése. Elsősorban kultúraátadó feladatot teljesítsen, vagy inkább egy életmódra, társadalmi tevékenységre készítsen fel? A két elképzelés némileg eltérő nevelési rendszert feltételez. Még egy széles értelemben vett kultúraátadó funkció is a tanítási-tanulási folyamatok

<sup>3</sup>Hazai vizsgálatok arra mutatnak, hogy az osztályok előrehaladásával csökken a gyerekek iskolához fűződő pozitív viszonya. (Ballér, 1979; Veczkó, 1975.)

irányítására, a teljesítményre orientálja az iskolát. A különböző tevékenységekre történő felkészítés, a sokoldalú személyiségfejlesztés, a nevelőiskola megvalósításának igényén túlmenően egy differenciáltabb személyiségalakításra irányuló pedagógiai tevékenységet igényel.

Amíg az iskola (és lassan az óvoda is) csupán egyoldalúan, az intellektuális lehetőségek és képességek mentén fejleszti és minősíti a gyerekeket, a teljesítmény hiányát, illetve a képességbeli gyengeséget súlyos normaszegésnek tekinti. Iskoláinkban a jelenlegi vezető érték, a tanulmányi eredményesség mellé zárkózik fel a rend és a fegyelem. A gyerekeknek az a része, amely – különböző okok miatt – nem képes ezen értékrend interiorizálására és követésére, a normá(lis)tól eltérő kategóriába kerül.

A nevelőiskola, éppen mert több egymással egyenrangú dimenzióban kínál tevékenységi lehetőségeket a gyerekeknek, s ennek megfelelően több különböző területen minősíti megnyilvánulásait, inkább elviseli az egyenlőtlen fejlődés jelenségét, az egyéni variációkat, az átlagtól eltérő magatartásmódokat. Amíg az oktatásközpontú iskolában a gyerekek két választása van: „megfelelni” vagy „kudarcot vallani”, a nevelőiskola felkínálja (sőt ösztönzi) azt, hogy a gyerekek a különböző tevékenységekben eltérő szinten, érdeklődéssel, eredménnyel dolgozzanak.

A jelen helyzetben néha élesen vetődik fel a kérdés: mi történjék azokkal a gyerekekkel, akik különböző okok miatt nem illeszkednek be az iskolai életbe, nem mutatnak hajlandóságot az alkalmazkodásra, nem képesek megfelelni az elvárásoknak. Meddig terjedhet az egyéni különbségek figyelembevétele és toleranciája a nevelési gyakorlatban? Integráció vagy szelekció? <sup>4</sup>

Vizsgáljuk meg, hogy milyen álláspontot képviselnek ebben a kérdésben a nevelésügyi dokumentumok. (Az óvodai nevelés programja, 1971.; Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1978.) Feltételezzük ugyanis, hogy a két dokumentum alapvetően meghatározza az óvodai és az iskolai munkát, s a „sorok között” olvasható rejtett üzenetének szemléletformáló és a pedagógiai gyakorlatot befolyásoló szerepe van.

### 3. A nevelésügyi dokumentumok

Az óvodai nevelés programjában, valamint Az általános iskolai nevelés és oktatás tervében (cél- és feladatrendszerében, módszertani elveiben) kerestük azokat a megfogalmazásokat, utalásokat, amelyek az *egyéni sajátosságok és különbségek* figyelembevételével kapcsolatosak; a pedagógus toleranciáját hivatottak növelni az átlagtól eltérő megnyilvánulások és gyerekek iránt; a *tanulás terén előforduló kudarcjelenségeket*, valamint *magatartási problémákat* (konfliktusokat), nevelési nehézségeket és ezek esetleges *okait* (illetve ezek keresésére irányuló ösztönzést) tartalmaznak.

<sup>4</sup> Elgondolkodtatók Newmann és Wilkinson sorai: „Az átlagtól eltérő „deviánsok” minél előbbi kiemelésére törekvés a szokásos iskolai rendszerből nem egyéb mint „ügyes” taktikai lépés. – Az elkülönítés fokozza a deviáns magatartást, mivel még jobban hangsúlyozza a környezeti diszkriminációt. Ha van ilyen rendszer, a pedagógusok mind több gyereket javasolnak az elkülönítésre.” (Newmann–Wilkinson, 1974.)



A feldolgozás alapján a következők állapíthatók meg:

1. Az *életkori sajátosságok* említése mindkét dokumentumban gyakran előfordul. Míg azonban Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (a továbbiakban ÁINOT) többnyire két gondolatjel között, általánosságban, Az óvodai nevelés programja (a továbbiakban ÖNP) mindig konkrét összefüggésben (pl. a gyerekek tevékenysége, aktivitása, jutalmazási módok alkalmazása, játékszerek, oktatási eljárások vonatkozásában) fogalmaz.

2. Az *egyéni sajátosságok és különbségek*, az egyéni fejlettség és fejlődési tempó, valamint az egyéni bánásmód szükségességének megfogalmazása az ÖNP-ben 84 helyen, az ÁINOT-ban 31 helyen olvasható.

3. Általában az *elmaradás, a fejletlenség, a kudarc, a konfliktushelyzetek* és a nehezítő körülmények az óvodai programban 26-szor, az általános iskolai tervben 14-szer fordulnak elő.

4. A *magatartás- és személyiségzavarok* széles skáláját vonultatja fel mindkét dokumentum.<sup>5</sup> Alapvető különbség, hogy míg az ÖNP-ben leíró-elemző formában kerülnek említésre, az ÁINOT-ban csak felsorolásszerűen, többnyire kategorikus megfogalmazásban. Gyakori az iskolai dokumentumban a szélsőséges típusok megnevezése, amely inkább a diszkriminációt, mintsem az elfogadó-megértő beállítódás kialakulását szolgálja. Az ÖNP összesen 80, az ÁINOT 60 utalást foglal magában. A különböző magatartásformák főbb csoportok szerinti százalékos megoszlása a következő:

Tünet	ÖNP	ÁINOT
Szomatikus problémák, fáradás	15,0	–
Magatartási nehézség általában	10,0	1,66
Agresszív típusú magatartászavar	27,5	30,0
Defenzív, regresszív típusú magatartási probléma	43,75	8,33
Környezeti ártalom, veszélyeztetettség, hátrányos helyzet	–	23,3
Egyéb:		
beszédhiba, nyelvi elmaradás	3,75	3,33
negatív személyiségvonás	–	23,33
hazudozás	–	3,33
dohányzás	–	3,33
italfogyasztás	–	3,33

A csupán százalékos előfordulással történő jellemzés is mutatja, hogy bár az ÖNP a 3–6 éves, az ÁINOT a 6–14 éves korosztályt fogja át, és a két dokumentum terjedelme 3 : 1-hez az iskolai tanterv javára, a témánk szempontjából releváns megnyilvánulásokra lényegesen több utalás található az ÖNP-ben.<sup>6</sup> Az is szembetűnő, hogy az

<sup>5</sup> Az ÁINOT esetében az osztályfőnöki órák anyagát is bevontuk az elemzésbe, enélkül ugyanis a kedvezőtlen megnyilvánulásokból alig maradt volna valami. Úgy gondoljuk, hogy az osztályfőnöki órák anyaga ugyanakkor – ha indirekt módon is – tükrözi e jelenséggel kapcsolatos felfogást.

<sup>6</sup> Ha eltekintünk a negatív tulajdonságok és a hátrányos helyzet pusztá említésétől, a két dokumentumban található arány 80 : 26-hoz.

óvodai program megközelítően azonos figyelmet szentel a látványos, külső, zavaró magatartásban megnyilvánuló tüneteknek, mint az esetleg súlyosabb, de a pedagógiai célok megvalósítását közvetlenül kevésbé akadályozó viselkedésnek.

Semmi nem indokolja, hogy az általános iskolában kevesebb szó essék a „nehéz” gyerekekről, mint az óvodában. Elgondolkodtató, hogy a felső tagozat tantervében – mind az ÓNP-hez, mind az alsó tagozattal foglalkozó részhez viszonyítva – csökken az előfordulás. A valóság – nem csupán a szélesebb életkori határ miatt, inkább ellene szól az általános iskolai dokumentum arányainak. Az iskolába lépéssel és az életkor előrehaladásával a nehézségek mennyisége nő, a megjelenési formák differenciálódnak.

5. Megnéztük a két dokumentum megfogalmazásait arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben tartalmaznak a magatartási (és egyéb) problémák hátterének, *okainak* keresésére irányuló ösztönzést. Erre az ÁNOT-ban az osztályfőnöki órák anyagával kapcsolatban, két helyen találtunk példát. (A hazugság és a fegyelmezetlenség okainak felsorolásakor.)

6. Végül megvizsgáltuk, hogy a dokumentumok intik-e a pedagógust türelemre, arra, hogy *várja ki*, amíg a gyerekek képesek a követelményeknek megfelelni. Erről az ÁNOT két helyen, az ÓNP 11 helyen tesz említést. Ezenkívül az ÓNP két alkalommal figyelmeztet a „címkézés” veszélyére, és óva inti az óvónőket, hogy bárkire rásüssék a „rossz gyerek” bélyegét.

Érdekes, hogyan minősíti az általános iskolai terv a kedvezőtlen megnyilvánulásokat, nem kívánatos tulajdonságokat. Az osztályfőnöki órák anyagában ilyen jelzőkkel találkozhatunk: a gyerek „gátolja”, „fékezi”, „akadályozza”, „zavarja”, „bomlasztja” a foglalkozást. Az ÓNP-ben ehhez hasonló kifejezéseket nem találunk. A program csupán egyetlen esetben használja a „lefaragás” – szerencsésnek nem nevezhető – kifejezését.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a 3–6 évesek nevelését, személyiségfejlesztését alapozó dokumentum egy folyamatra irányuló, elemző, toleráns, a magatartási problémákra odafigyelő és azokat sokrétűen figyelembe vevő szemléletet tükröz, míg az általános iskolai nevelési és oktatási program (az osztályfőnöki órák anyagától eltekintve) alig szentel figyelmet ezeknek a jelenségeknek. Annak ellenére tapasztalható ez, hogy a 6–14 éves életkori periódus fejlődés- és nevelépszichológiai szempontból több, közismerten kritikus időszakot és éppen a társadalmi beilleszkedés sikerét vagy kudarcát befolyásoló személyiség sajátosságok kialakulását foglalja magában.

#### 4. A pedagógusok

A nevelési rendszer pillére, a dokumentumban foglaltak gyakorlati megvalósítója: a pedagógus.

Vajon képes-e a pedagógus a társadalmi beilleszkedési zavarok megelőzésében és kiegyenlítésében közreműködni? Ha a tevékenységét meghatározó dokumentum oktatáscentrikus, várható-e tőle, hogy alapvetően gyermek- és neveléscentrikus legyen?

A kriminálpszichológia kutatói szerint a tanárok „problémás gyerek” minősítései korrelálnak a pszichológusok és a pszichiáterek minősítésével. A nevelők észrevételei szignifikáns előrejelzőként használhatók. (Khleif, 1960.) Bár a pedagógusok pszichológiai felkészültségéről, a nehezen nevelhető gyerekek iránti beállítódásáról és előítéletes

gondolkodásmódjáról több elkedvetlenítő leírás olvasható, ezzel ellentétes, vagy legalábbis több derűlátást sugalló megállapítások is megfogalmazódnak. Úgy tűnik például, hogy a pedagógiai gyakorlatban a „stigmatizáló hatás” nem érvényesül olyan átütő erővel. A „diagnózis” ismerete a pedagógus előtt nem ront olyan mértékben a gyerek helyzetén, mint ahogyan ezt eddig gondoltuk. A nevelők jelentős részét inkább empátiára és adekvát módszerek keresésére ösztönzi. (Kedar és mtsai, 1979; Olwers, 1978.)

Úgy gondoljuk, hogy megfelelő képzés, társadalmi-intézményi elvárások és tárgyi feltételek esetén a pedagógus – éppen mert a kriminális tendenciák legkorábbi megnyilvánulásaival ő találkozik (Münnich, 1977.) – alkalmassá tehető az iskola szocializációs funkciójának megvalósítására, partnereként mindazoknak, akik a társadalmi beilleszkedési zavarok megelőzésén és csökkentésén fáradoznak.

### 5. Javaslatok

Kiindulópontnak a nevelési rendszer tartalmi-minőségi fejlesztését tekintjük. A személyiségfejlődési zavarok, predeviáns jelenségek nagyrésze közvetlenül vagy közvetett módon az iskolarendszerhez kapcsolódik. Nem elhanyagolható azoknak az eseteknek a száma, amelyekben a kiváltó ok (vagy az okok valamelyike) éppen a pedagógiai szituáció. Másrészt méltán feltételezhető, hogy a prevenció és korrekció lehetőségei elsősorban az intézményes nevelés folyamatában érvényesülő célokkal, feladatokkal, módszerekkel és szemlélettel állnak összefüggésben.

Alapvetőnek tartjuk a nevelési rendszer egészében az általános elvek, célok, feladatok és a tényleges személyiségfejlesztési folyamat összhangját. Nem elégséges csupán megfogalmazni a nevelőiskolára vonatkozó törekvéseket, ha a nevelésügyi dokumentumok, az iskola tevékenységi rendje, értékelési szisztémája, a pedagógusok életmódja, életkörülményei, a megfogalmazott elvárások másra ösztönöznek.

Ezzel párhuzamosan – az összhang megteremtése mellett – kívánatos, hogy az egyoldalú intellektuális fejlesztés és értékelés mellé felzárkózzék a gyermekek érzelmi-motivációs rendszerének, közösségi beállítódásának, önállóságának és kreativitásának, munkatevékenységének, erkölcsi tudatának és magatartásának alakítása és az ennek megfelelő értékelés. Olyan rendszerben, ahol a sokoldalúság a szó igazi értelmében biztosított, magától értetődik, hogy a gyermekek, a családok és a pedagógusok egyéni sajátosságai és különbségei a nevelési folyamatba integrálhatókká válnak, s az, hogy a különböző fejlődési tempójú és fejlettségű gyerekek ugyanúgy egyenrangú polgáraivá válnak az iskolának, mint a különböző érdeklődésű vagy személyiségtypusú tanulók.

Ehhez – a teljes felsorolás igénye nélkül, néhány fontos területre összpontosítva – az alábbiak megvalósulását tartanánk szükségesnek:

1. A *nevelésügyi dokumentumok* céljaikban, feladataikban, tartalmukban, követelmény- és értékelési rendszerükben a tananyagközpontúsággal szemben fejezzék ki a nevelésközpontúságot, integrálják az életkori és az egyéni sajátosságokat.

2. A nevelést (ezen belül az oktatást) segítő *kézikönyvek* valóban nyújtsanak segítséget a gyerekek egyéni jellemzőinek megismeréséhez, az életkori sajátosságok megnyilvánulási variációiban. Ne csak az ideális feltételek között, ideális pedagógus-kollektíva által és ideális tanulók részvételével folyó munkáról szóljanak a „kell”, a „szükséges”, a

„kívánatos” formulákban, hanem írják le az ellentmondásokat, a nehézségeket, a konfliktuslehetőségeket is. Vagyis segítsék az iskolát egy reális pedagógiai tevékenység és gyermek-kép kialakításában, ahol „normál zónába” tartoznak a figyelmetlen, az időnként verekedő, a csúnyán író vagy nehezen olvasó, a szembeszegülő, néha „lázadó”, vagy esetleg hazudozó gyerekek is.

3. A *pedagógusképzés* tankönyveinek<sup>7</sup> tartalma, módszerei integrálják a fejlődésben elmaradó, az egyenlőtlen személyiségfejlődésű, idegrendszerileg enyhén károsodott, retardált, hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyerekekről szóló információkat, és a pedagógus-jelöltek számára biztosítják, hogy a normál, szokásos képzési rendben belül ezzel kapcsolatos tapasztalatokat szerezzenek. Amíg a tankönyvek végén külön fejezet található ezekről a jelenségekről, amíg ez a téma (csak) különálló kollégiumként kap helyet a képzési struktúrában, nem várható, hogy a jelenségek a „normál” pedagógiai gyakorlat sajátjának tekintse.

4. Hasonló nézőpontból gondolható végig a *pedagógustovábbképzés* is. Amennyiben a nevelési-oktatási tervek, az óvónő-, a tanító- és a tanárképzés, a pedagógiai és pszichológiai kutatás integrálni (és a differenciálás jegyében valójában nem szelektálni) kíván, a továbbképzés feladatai témánk szempontjából adottak: az általános pedagógiai-pszichológiai felkészültség növelésébe ágyazva segítséget nyújtani a gyerekek megismeréséhez és a pedagógiai önismerethez.

5. S bár tanulmányunkban a családdal mint devianogén tényezővel nem foglalkoztunk, a *család és a nevelési intézmény kapcsolatára* vonatkozóan szükséges néhány észrevételt tennünk. A nevelőiskola lényegéből gyermekközpontú, oldott, toleráns légkör következik. Amint a gyerek nem csupán mint a tanulmányi követelmények és a magatartási szabályok teljesítője (vagy megszegője) él az iskolában, természetessé válik, hogy az iskola és a különböző réteghelyzetű, összetételű, értékrendű és nevelési stílusú, más-más életmódot folytató családok között számos találkozási pont legyen. Ilyen esetben a szülő nem kiszolgáltatott, függő helyzetből próbál fogódzókat keresni az iskola elvárásainak megértéséhez, hanem partnerként együttműködik az iskolával, illetve ha szükséges, támaszt, segítséget is remélhet tőle. A gyerek egész személyiségének megismerése és fejlesztése a család életének, a gyerek családban elfoglalt pozíciójának ismerete nélkül aligha léphet előre.<sup>8</sup>

A fentiekben vázlatosan áttekintett általános, a nevelési rendszer egészébe beépített lehetőségek mellett *speciális megoldásokra* is van lehetőség.

<sup>7</sup> L. Kósáné Ormai Vera: A pedagógusképzők tankönyvei a nehezen nevelhető gyermekekről. Pedagógiai Szemle, 1979. I. 56–65. o.

<sup>8</sup> Természetesen ebben az esetben megszűnne az a gyakorlat, hogy a szülő a havi egyszeri fogadóórán 5–10 percre (egyéni) és tanévenként három alkalommal (szülői értekezleten) találkozik – legálisan – a pedagógussal. Lekerülne a helyenként még előforduló, az iskolai bejáratnál olvasható tábla: „Szülőknek belépni tilos!” A pedagógus munkájába beleszámítana a tanítás előtti és utáni negyed-félóra, vagy a szülőknek (pl. a gyerekekkel együtt) rendezett klub-délután; nevelési tanácsadás, „szülők sarka” és egyéb megoldás, amely a család és az iskola kapcsolatát folyamatossá teheti. Ebben az esetben az információcsere nem elsősorban a „sánta rókák”, „boszorkányok”, piros és fekete pontok, osztályzatok, intők és dicsérek tömegére vonatkozna, hanem a gyerekekről, fejlődéséről, társas kapcsolatairól, érdeklődéséről, a családi életéről, esetleges problémáiról folyna.

A pedagógiai munka *tartalmi-minőségi* továbbfejlesztése bizonyára nemcsak a szocializációs zavarokat mutató gyerekeknek jelent előnyt, jobb fejlődési feltételeket, hanem minden tanulónak. Csökkenti a „szürkék”, közepesek csoportját, javítja a nevelők közérzetét. Utópia volna azonban ettől minden probléma megszűnését várni. Mindig lesznek olyan gyerekek, akik a legkedvezőbb iskolai nevelés mellett is speciális segítséget igényelnek. Ennek megoldása során – úgy véljük – követendő elvként fogalmazható meg: 1. a minél szélesebb körű preventív tevékenység; 2. az általános és speciális formák együttes jelenléte; 3. a különböző, jelenleg is működő intézmények (nevelési tanácsadó) továbbfejlesztése; 4. a nevelési intézmény-központúság.

Meggyőződésünk, hogy a szocializációs zavarok prevenciójára és korrekciójára leginkább alkalmas intézményi keret az óvoda és az iskola. A 3–14/16 éves gyerekek napi 5–8 órát töltenek itt. A folyamatosság, a reális élettevékenység, a pedagógiai tudatosság és szakértelem, a családdal és a lakóhellyel való természetes közelség, s nem utolsósorban az intézmény társadalmi felelőssége nemcsak lehetőségeket, de megfelelő feltételeket is nyújt ehhez a tevékenységhez. A nevelési intézményre alapozva és innen kiindulva látszik kialakíthatónak a segítés-megoldás más formáinak és szervezeteinek fejlesztése is. Ehhez azonban szükséges, hogy – a fentiekben leírtak mellett – az intézmény *speciális tevékenységek végzésére alkalmas szakemberekkel rendelkezzen*. Ilyen az *iskolapszichológus*, illetve az *iskolapszichológiai csoport*, amelynek tagjai a családgondozó, a gyógypedagógus-logopédus, az iskolaorvos, az igazgatóhelyettes, a gyermekvédelmi és a pályaválasztási felelős lehetne.<sup>9</sup>

Az általános, elsődleges prevenciót szolgáló hálózat szoros kapcsolatot alakítana ki a meglévő és túlterhelése ellenére is igen jól működő nevelési tanácsadó hálózattal. A rendszer továbbépítésével, egy egységes mentálhygiénés hálózat kiépítésének tervével jelenleg foglalkoznak. Az ösztársadalmi méretekben preventív és deviáns jelenségek visszaszorítását célzó javaslat kidolgozására a „Társadalmi beilleszkedési zavarok komplex elemzése” c. kutatási főirány keretében került sor.<sup>10</sup>

Mind az általános, mind a speciális megoldások megvalósításához a *tudományos kutatás* nyújthat megfelelő alapot. Amennyiben elfogadjuk, hogy az óvoda és az iskola egész nevelési rendszerével részt vehet a beilleszkedési zavarok (tanulási és magatartási nehézségek) megelőzésében, korai felismerésében és korrekciójában, úgy az óvodai és iskola-kutatásokba is integrálni kívánatos az átlagtól eltérő jelenségeket. Úgy gondoljuk, hogy a neveléstudományi kutatások sorában „polgárjogot” kellene nyernie a szocializációs zavarokkal kapcsolatos témáknak.

Az interdiszciplináris kutatások (a pszichológia-pedagógia-szociológia, illetve a pszichológia különböző területei közöttiek) különösen nélkülözhetetlenek ebben a témakörben. Így sor kerülhetne a korrekciós osztályok tevékenységével kapcsolatos tapasztalatok feldolgozására és a nevelési tanácsadó hálózatban összegyűlt, rendkívül gazdag empirikus anyag kutatási szempontból történő elemzésére.

\*

<sup>9</sup> Az iskolapszichológiával kapcsolatos elképzeléseket részletesebben l. *Kósáné Ormai Vera—Horányi Annabella: Pszichológus az iskolában és a nevelési tanácsadóban. Pedagógiai Szemle, 1984. 5. 397–407.*

<sup>10</sup> L. A társadalmi beilleszkedési zavarok Magyarországon I–II. Budapest, 1983. (Kézirat.)

Tanulmányunk alapvető szándéka azon meggyőződés kifejezése volt, hogy a nevelési intézményrendszer – a megfelelő szociálpolitikai és klinikai apparátussal együttműködve – a szocializációs zavarok prevenciójának és korrekciójának bázisává fejleszthető. A társadalom gazdasági-politikai-kulturális helyzetével kölcsönhatásban, bizonyos önfejlesztő lehetőségekkel rendelkezve, az iskola előjárhat olyan problémák megoldásában, amelyekre a válaszok össztársadalmi vonatkozásban még nem fogalmazhatók meg.

A speciális, célzott segítségi-beavatkozási formák csak az általános nevelési-személyiségfejlesztési koncepcióba beépülve lehetnek hatékonyak.

## IRODALOM

- Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás továbbfejlesztésének irányelvei. A Központi Bizottság 1982. április 7-i állásfoglalása. *Pedagógiai Szemle*, 1982. 6. 483–498.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. (Főszerk.: *Szebenyi Péter*) Művelődésügyi Minisztérium, Bp. 1978.
- Ballér Endre*: Tanítványaink viszonya az iskolához. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1975–1976. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. 414–441.
- Benett, I.*: Bűnöző és neurotikus gyermekek. 1960. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1977. 191–236.
- Chazan, M.*: Magatartási problémák az elemi iskolában. *Education*, 1974. 1. 32–36. (OPKM Dok.)
- Dettenborn, H.*: Beziehungen in psychologisch relevanten Determinations komplex der Jugend Kriminalität, Probleme und Ergebnisse, 1971. 27–79.
- Glueck, S.–Glueck, E.*: A család, az iskola és az utca. 1952. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Id. kiad. 97–118.
- Kedar-Voivodas, G.–Tannenbaum, A. J.*: Teachers' Attitude toward Young Deviant Children. *Journal of Educational Psychology*, 1979. 6. 800–808.
- Khleif, B. B.*: Előrejelzés az iskolában. 1968. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Id. kiad. 319–339.
- Molnár József*: Galeri bűnözés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1971.
- Münnich Iván*: A gyermek- és fiatalkori bűnözés. In: *Bűnöző fiatalok*. (Szerk.: *Münnich Iván–Szakács Ferenc*) Id. kiad. 19–34.
- Newmann, G. R.–Wilkinson, L. T.*: Cources of Deviance in the Process. *Review Educational*, 1974. 3. 306–319.
- Olwers, D.*: Agression in the Schools. New York, 1970.
- Az óvodai nevelés programja. (Szerk.: *Bakonyi Pálné–Szabadi Iлона*) Művelődésügyi Minisztérium, Bp. 1971.
- Puruczky Erzsébet*: A fiatalok bűnözés háttértényezőinek vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 1977. 9. 803–813.
- Szabó András*: Társadalmi-gazdasági fejlődés és a fiatal korosztályok bűnözése. Bp. 1972.
- Veczko József*: A tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálata. *Pszichológiai Tanulmányok XIV.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1975. 75–86.

## AZ ALKOHOLFOGYASZTÁSSAL KAPCSOLATOS TANÁRI ÉS TANULÓI VÉLEMÉNYEK

Ismeretes, hogy a gyermek- és serdülőkori alkoholizmus különösen veszélyes. A szakirodalom rámutat arra, hogy azonos feltételek és körülmények között, egyforma mértékű alkoholfogyasztás mellett, a fiataloknál 2,5–4-szer gyorsabban fejlődik ki alkoholizmus, mint a felnőtteknél.[7] Fiatalkori alkoholizmus esetén leépül a személyiség, beindul a pszichopatalógiás folyamat, lelassul az általános fizikai fejlődés. Az is közismert, hogy az alkoholt fogyasztó, illetve az alkoholizálással kísérletező gyerekek, serdülők száma magas. Különböző hazai és külföldi adatok szerint a 15 éves korosztálynak mintegy a 80–100%-a próbálkozott már alkoholfogyasztással [1], [10]. Ilyen adatok tükrében a megelőző tevékenység, a *szociális kontroll* különböző szintű elvégzése elsődlegessé válik.

Egyes országokban *törvényhozási (jogi)* szinten határozzák meg azt az életkort, amelytől a gyermek italt vásárolhat.<sup>1</sup> (Például Finnországban és Svédországban 20 év, a Szovjetunióban 16 év az alsó korhatár.) Máshol felelősségre vonják azt a felnőttet, aki itatja a fiatalokot, vagy azokat a szülőket, akiknek a gyerekét nyilvános helyen ittas állapotban látják stb.

Az alkoholizmus megelőzésében a jogi értelemben vett kontroll mellett óriási szerepe van másfajta tevékenységnek is, így például az *egészségügyi felvilágosító munkának*. Az utóbbi években a WHO által nemzetközi szinten megfogalmazódott ennek a kontrolltevékenységnek két legfontosabb követelménye: a) a moralisztikus motívumokon alapuló negatív vonások felszámolása; b) a populáció aktuális motivációinak és beállítottságainak figyelembevétele [1].

A kontroll-effektivitás növelésének első feltétele – az *önkontroll* elsajátíttatása. Ezt a feladatot az egészségügyi felvilágosításnak kell ellátnia, amely az öntudatosításra és

<sup>1</sup> Egy időben a magyar sajtóban [8] arról folyt a vita, hogy szükséges lenne egy olyan törvényt bevezetni, amely tiltja az alkohol eladását kiskorúaknak. A vita pesszimiztikus következtetése az volt, hogy ez a tilalom nem változtatja meg a helyzetet. Talán ebben az esetben hiba volt a „józan ész szintjén” megállni. Egy ilyen kérdés eldöntéséhez különböző szociológiai, szociálpszichológiai kutatások lennének szükségesek.

Figyelemre méltó például, hogy *Ambrus Péter*, az ATMK szociológusa azt mutatta ki: emocionálisan már az első önálló alkoholvásárlás ténye is meghatározó az „alkoholfogyasztási szocializáció” szempontjából. (*Ambrus Péter: Alkohol az életmódban. Egy telep élete. (kéziratban) 1983.*)

Az is lehet, hogy a „magam szereztem alkoholt” magas válaszaránya a bemutatandó kutatásban alacsonyabb lenne, ha az alkoholhoz való hozzájutás nem lenne olyan egyszerű.

az önmegismerésre nevelés része, s amelyben hangsúlyos szerepet kap az, hogy az individuum olyan viselkedést válasszon, amely az egészséges életmódot szolgálja. Az egészségügyi felvilágosítás segítségével az egyén felfegyverezheti magát az ésszerű döntéshoz szükséges egészségvédelmi ismeretekkel.

Az *egészségügyi felvilágosítást* – a WHO szerint – sokoldalúan és multidiszciplinárisan kell folytatni: a) az iskolának, a családnak, a legszélesebb értelemben vett szociális környezetnek következetes és ellentmondásmentes ismereteket kell közvetíteniük; b) az iskolai tananyagba – minden lehetséges módon – be kell építeni azokat a szempontokat, amelyek hozzájárulnak az egészséges életmód egységes koncepciójának a kidolgozásához. El kell érni, hogy a gyerekekben kialakuljon a saját egészségükért való felelősség tudata. Az ehhez szükséges komplex és szisztematikus ismeretanyag kidolgozása és a tanítás metodikájának kialakítása azonban még a közeljövő feladata.

A WHO európai regionális szervezetének kezdeményezésére az 1970-es években 28 országban mintegy 50 olyan programot dolgoztak ki, illetve bocsátottak vitára, amelyek az alkoholizálás, a dohányzás, a kábítószeres fogyasztása elleni iskolai egészségügyi felvilágosításra vonatkoztak [3]. Az eredmények azt mutatták, hogy a kulturális, politikai és ideológiai különbségek nagymértékben befolyásolják ezeknek az iskolai programoknak a megvalósíthatóságát. Ezért hazai vizsgálatokra, illetve kutatásokra is sor került az alkoholizálás, a dohányzás és a narkotikumok fogyasztása elleni optimális programok kidolgozása érdekében. A *hazai vizsgálatok* alapján képet lehet alkotni a tanulóifjúság egyes rétegeinek alkoholfogyasztási szokásairól (Fruttus I., Kulin S., 1979), az euforizáló szerekkel való visszaélésről (Erdélyi I., Magyar M., Pick I., Zeisler J., 1982), valamint a dohányzással kapcsolatos attitűdjeiről (Borsi I., 1979).

Az említett vizsgálatok önvallomáson (beszámolóson) keresztül vizsgálják a viszonyulási és hajlamosító tényezőket. Az ilyen módszer mérési szempontból nem precíz, de csoportos felmérések esetén jól alkalmazható. Ugyan a megkérdezettek tényleges viselkedésével kapcsolatban nem lehet egyértelmű következtetésekhez jutni, de a tendenciákat jól valószínűsíti, s így az egészségügyi felvilágosító munka értékes információs bázisa lehet.

### *I. A vizsgálat megszervezése*

A *jelen vizsgálat* is csak a tájékoztató jelleggel bíró *ankét módszerrel történt*. Arra alkalmas, hogy kiegészítse a már megalkotott képet a tanulók alkohollal kapcsolatos viselkedéséről és az annak hatásáról kialakított ismereteikről.

Figyelembe véve azt, hogy az iskolai környezetben az egészségügyi felvilágosító munka legfőbb szubjektuma a tanár, abban az irányban tájékozódottunk, hogy ők mennyire felkészültek az alkoholelleses tevékenységre, milyen tapasztalataik vannak e területen, mennyire ismerik a problémát és milyen szívesen foglalkoznak vele.

A vizsgált populációt két réteg alkotta:

a) Véletlen módszerrel kiválasztott 5 általános és 4 középiskola tanulói, összesen 203 fő (106 lány és 97 fiú);



	Általános iskola			Középiskola					
Osztály	6. o.	7. o.	8. o.	II. o.	III. o.				
Fő	21	51	41	57	33				
%	10,3	25,1	20,2	28,1	16,3				
Életkor	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Fő	2	16	38	45	10	38	44	6	4
%	1,0	7,9	18,7	22,2	4,9	18,7	21,7	3,0	2,0

b) Ugyanazon iskolák 45 tanára. A tanárok közül azokat választottuk ki, akik a megkérdezett gyerekek neveléséért közvetlenül felelősek voltak: az iskolai igazgatót, az osztályfőnököt, az úttörő-csoportvezető tanárt, a KISZ összekötő tanárt, a gyerek- és ifjúságvédelmi felelőst.

A vizsgálat a következőképpen folyt le:

– A vizsgálatvezető<sup>2</sup> a kérdőívek szétosztása után hangosan, megfelelő tempóban, egymás után felolvasta a kérdéseket a tanulóknak (A kérdőívezés tanulási idő alatt történt);

– A tanári kérdőíveket a vizsgálatvezető személyesen kézbesítette az erre a célra kiválasztott személyeknek. A kitöltött kérdőíveket a megkérdezettek postán küldték vissza a vizsgálat vezetőjének;

– A tanulói kérdőíveket az alábbiak szerint hasonlítottuk össze: általános iskolások és középiskolások, lányok és fiúk. De elsősorban az egész populációra nézve analizáltuk az eredményeket.

## II. A kérdőívek

### 1. Kérdőív a tanulók számára

A kérdőív két részből állt. Az *első rész* általános kérdéseket tartalmazott az alkoholról, sajátosságairól, a fogyasztás céljáról és következményeiről.

Egyes esetekben bizonyos információkat közöltünk a megkérdezettekkel. Ez – véleményünk szerint – átgondoltabb, pontosabb válaszadásra készítette őket. Pl.: az iskolások bizonyára tudják, hogy az alkohol teljesen ellentétes hatásokat válthat ki az idegrendszerben: gátlástalanságot, tompaságot, kedves magatartást vagy durva viselkedést egyaránt előidézhethet.

A felmérés célja az volt, hogy megismerjük a gyerekek véleményét a témakörrel kapcsolatban. Ugyanakkor, ezzel párhuzamosan új információk birtokába is juttattuk őket. Például, hogy az alkohol teljesen ellentétes hatásokat válthat ki az idegrendszerben: gátlástalanságot, tompaságot, kedves magatartást vagy durva viselkedést egyaránt előidézhethet.

Természetesen a gyerekekre hatnak a társadalom széles köreiből kialakult előítéletek, illetve a családban hallott vélekedések. A kérdőív ezért tudatosan kiemelte

<sup>2</sup> Az adatfelvételt végezték: *Andrássy Éva* pedagógus és dr. *Simony Emőke* jogász. A számítógépes feldolgozás *Domby Péter* matematikus munkája.

például az alkoholnak a munkára gyakorolt ellentmondásos hatásait. Véleményünk szerint ugyanis az ambivalens információ ösztönözhet a helyes válasz keresésére. Kérdésként szerepelt az, hogy a gyerekek kit tartanak alkoholistának. Megjegyeztük, hogy vannak „elfogadott” ivási szituációk. Az érdekelt bennünket, hogy a megkérdezettek körében milyen kép él az alkoholistáról.

A kérdőív első részének záró kérdése arra adott lehetőséget, hogy a gyerekeknek az alkoholelles munkában való részvételi készségéről képet alkothassunk. Másfelől az is célunk volt, hogy mintegy sugalljuk, hogy ők is részesei lehetnek az ilyen irányú propagandamunkának.

A kérdőív *második része* többé-kevésbé tradicionális kérdéseket tartalmazott az iskolások alkoholfogyasztással kapcsolatos tapasztalatainak felderítése céljából. Az után érdeklődtünk, hogy a v. sz. mikor ivott először alkoholt, melyet, ki kínálta vele, kivel szokott inni, és milyen negatív hatásait tapasztalta. Néhány kérdés az alkoholhoz való viszonyra és a motívumokra vonatkozott. A motívumok listája megegyezik az irodalomból ismertekkel, például: függetlenségre, felnőttiségre való törekvés, felnőtt példakövetés, konformizmus, a kommunikációs nehézségek legyőzése (beleértve a más nemi való kapcsolatteremtést is), eufóriás állapot, kíváncsiság.

A különböző külföldi és hazai adatokból az is kiviláglik, hogy a serdülőkorúak között jelentős számmal vannak olyanok, akiknek az ivása motiválatlan: „csak” válasszal indokolnak. Például *Koleszov* adatai szerint a megkérdezettek 44,1%-a „ok nélkül iszik” [9].

Értékelést kértünk az „italt bíró”, illetve az italt elutasító társakról. A válaszok rávilágítanak a megkérdezetteknek az alkoholfogyasztókhoz való viszonyára, az „alkoholos státusz” értékére vonatkozó álláspontjukra.

Az is érdekelt bennünket, hogy a gyerekek többsége hol informálódik az alkoholfogyasztással kapcsolatos kérdéskörben: a családban, az iskolában, az osztálytársak körében, illetve a tömegkommunikációs eszközök révén-e?

## 2. Kérdőív tanárok számára

Kérdéseket tettünk fel arra vonatkozólag, hogy a tanároknak mi a véleményük az iskolájukban folytatott alkoholelles felvilágosító-nevelő munkáról, a probléma aktualitásáról, saját kompetenciájukról e problémakörben, illetve azzal kapcsolatban, hogy ők hajlandók-e közreműködni benne?

Az első kérdés arra irányult, hogy mennyire tartják súlyosnak a fiatalok alkoholfogyasztást társadalmunkban. Azután azt kérdeztük meg, hogy milyen gyakran volt alkoholos eredetű botrány iskolájukban és kinek a hibájából eredt (tanuló, szülő, tanár stb.)?

Az iskolai egészségügyi felvilágosító programok sikere csak a tanárok megfelelő felkészültsége mellett képzelhető el. Ez nemcsak a tanár ismeretanyagát jelenti, hanem azt is, hogy képes-e a helyes nevelői állásfoglalásra, ha tanulói alkoholfogyasztással kerül szembe?

A tanárok jelenleg is kapnak bizonyos, az alkoholizmussal kapcsolatos információt (erre rákérdeztünk), de – feltevésünk szerint – ez nem elegendő. Ezért egyrészt

arra kértük a v. sz.-ket, hogy megadott szempontok szerint értékeljék saját, e témakörrel kapcsolatos tudásukat, másfelől azt is próbálják felidézni, hogy mennyire volt számukra evidens, ha alkoholos botrány esetén maguknak kellett intézkedni és konkrétan mit tettek. Ha a tanár még sose került ilyen szituációba, arra az esetre projektív választ kértünk.

A tanulói kérdőívhez hasonlóan a tanároknak is lehetőséget adtunk arra, hogy nyilatkozzanak az alkoholizmus főbb jellemzőiről, illetve a diákok alkoholfogyasztásának motívumairól.

Arra a kérdésre is választ kértünk, hogy szükségesnek tartja-e a tanár az iskolások alkoholológiai felvilágosítását, illetve azzal kapcsolatban is állást kellett foglalnia, hogy milyen mélységűnek kell lenni a pedagógus alkoholelleses felkészültségének? Arra is rákérdeztünk, hogy milyen módon kellene a tanárnak megkapni az alkohollal kapcsolatos információkat.

Feltételezve azt, hogy ideális esetben szükség lenne olyan alkoholológiai tanácsadó testületre, amelyhez a tanárok mindig közvetlenül fordulhatnának, lehetőséget adtunk a v. sz.-knek, hogy ők is közöljék az ezzel kapcsolatos véleményüket.

Érdekel bennünket az is, hogy miben látják a pedagógusok az alkohol-ellenes felvilágosító-nevelő munka hatékonyságának növelési lehetőségeit, felsoroltuk a főbb ismert és többé-kevésbé elterjedt módszereket, azaz: a tanulók ismeretanyagának növelése részletes információ révén-, alkotói tevékenység ösztönzése, az alkoholológiai tudnivalók bevezetése különböző tananyagokba stb.

### *III. A kutatás főbb eredményei*

#### *A) A tanulók válaszainak analízise*

1. *Az alkohol negatív és hasznos tulajdonságaira vonatkozó kérdés értékelése.* Az alkohol felsorolt pozitív hatásai közül csak kettő igaz: konzerváló szerként óvja az ételeket, és fertőtleníti a sebeket. A többi tévhit (a betegségeket meggyógyítja, az ember élete boldogabb lesz tőle, a legjobban csökkenti a szornjúságot, éhezés idején táplál, az ember bátorságát fejleszti stb.).

A kérdésre sok gyerek nem tudott válaszolni. Különösen nehezükre esett az alkohol konzerváló (tanulók 45,8%-a „nem tudommal” válaszolt), illetve tápláló (30%) tulajdonságának értékelése. A legnagyobb arányú helytelen válasz bátorságot fejlesztő hatására vonatkozott. A gyerekeknek több mint a fele (57,1%) igaznak vélte ezt az állítást, 12,8%-a habozott, és csak 29,6%-a tagadta.

A rendszeres alkoholfogyasztás negatív következményeit illetően (azaz: családi konfliktusokhoz, a család összeomlásához vezet; csökkenti a tudati kontrollt és agresszívvá, durvává teszi az embert; az agy sejtjeit pusztítja és elbutuláshoz vezet; mérgezi a szervezetet és betegséget okoz; az alkoholt fogyasztó ember a születendő gyerekeire káros hatással van) a tanulók biztonsága lényegesen nagyobb volt. A helyes válaszok aránya 88,2 és 96,1% között volt. Ami leginkább nyilvánvaló volt számukra: az alkohol családi konfliktusokat kiváltó hatása és az alkoholfogyasztás után fellépő agresszivitás.

Az alkohol szervezetet mérgező és negatív genetikai hatását viszont a legtöbben „nem tudták”.

2. *Az ittasság fontosabb jellemzőit* külön az általános iskolások és külön a középiskolások véleménye szerint grafikon segítségével ábrázoltuk. Ez alapján azt a tendenciát lehet kiemelni, hogy az életkorral csökken a negatív ittasság jeleinek az említése és viszonylag emelkedik a pozitív érzelmi töltésű jegyek kiemelése. Ez arról tanúskodik, hogy az alkoholos állapot a nagyobb gyerekek számára kellemesebbé, kívánatosabbá válik.

Egyébként az ittas állapot az egész populációban inkább negatív színezetet kapott. Hányinger, dühkitörés, bambaság, mozgásképtelenség, sírás stb., tehát kellemetlen szimptomák megemlítésére került sor vele kapcsolatban. De az általános iskolásoknál a harmadik helyen, középiskolásoknál pedig már a második helyen az „öröm és vidámság” megemlítése is szerepelt. Ez arra utal, hogy a gyerekek az alkoholfogyasztás következtében fellépő eufóriás átélési lehetőséggel is tisztában vannak.

3. *Ki részegedik le gyorsabban és súlyosabban ugyanattól az alkoholmennyiségtől?* Ennek a kérdésnek a megválaszolásához a következő alternatívákat adtuk: felnőtt vagy serdülő, beteg vagy egészséges, magas vagy alacsony, kövér vagy sovány, fáradt vagy kipihent? A gyerekek túlnyomó többsége helyes válaszokat adott. Bár ezek talán csak helyes feltételezések lehetnek (a felnőtt és serdülő eset kivételével, mert erről biztosan volt alkalmuk hallani). Ott, ahol az alternatíva nem egy kifejezetten rossz és jó állapotra utalt (a magas és kövér, alacsony és sovány), már nőtt is a bizonytalanság. És ez teljesen azonos módon jelent meg mindkét korcsoportban.

4. *Miből lehet megállapítani, hogy részeg valaki?* Lehetséges válaszok: bizonytalan járás, alkoholszag, értelmetlen beszéd, tréfás viselkedés. Direkt nem adtunk sok ismertető jelet. Kíváncsiak voltunk, hogy milyen saját megfigyeléseket írnak le a gyerekek. A 15 önálló válasz háromféleképpen csoportosítható: furcsa arckifejezés, arcjáték: szélsőséges hangulatok; feltűnő, nem megszokott viselkedés. Tehát a gyerekek elsősorban a külső fizikai jelekből következtetnek arra, hogy valaki részeg. Bár többen vesznek észre hangulati és viselkedési furcsaságokat is. Egészében véve inkább kissé egzotikusnak látnak egy részeg embert, mint abnormálisnak.

5. *Milyen hatása van az alkoholfogyasztásnak az emberi munkára?* A tanulóknak egy-egy konkrétan megfogalmazott pozitív és negatív hatás közül kellett kiválasztani a járművezetésre, a szellemi és fizikai munkavégzésre, illetve a gyereknevelésre gyakorolt hatást. Mindkét csoportban a tanulók 87,7–98,8%-a az alkohol munkára gyakorolt negatív hatását húzta alá. Azonban 7 általános és 11 középiskolás előtérbe helyezte az alkohol teljesítménynövelő hatását is. Ezt a társadalmi hiedelmek elsajátításaként lehet elkönyvelni. 16 gyerek azt várja a részeges szülőtől, hogy kedélyesebbé váljon, tehát feltételezhetően nem is itéli el az alkoholos állapotot.

6. *Ki válik leginkább alkoholistává?* A megkérdezett populációban két szempont vált dominánssá: a betegség („beteg ember, aki addig nyugtalan, amíg alkoholhoz nem jut”) és a kulturálatlanság („kulturálatlan ember, aki nem tudja, hogy mennyi alkoholt szabad fogyasztani”). Ezen belül több kisebb gyerek (általános iskolások 45,1%-a) elsősorban kulturálatlan embernek tartja az alkoholistát, a középiskolások nagyobbik csoportja, pedig (53,3%) a betegség felé hajlik. Az összes tanulók 15%-a primitív embernek tekinti az alkoholistát, „aki más érdeklődés hiányában alkoholt fogyaszt”. Könnyen befolyásolható,

gyenge akarátúnak nevezte az alkoholistát a gyerekek 11,3%-a. Csak két tanuló (0,9%) emelte ki azt, hogy az alkoholista – kedves ember, „aki maga sem unatkozik, és a többieket is szórakoztatja”.

7. Kiből lehet alkoholista? Kapott válaszok: bárkiből (69,6%), gyenge akarátú emberből (26,1%), gyenge szervezetű emberből (3,9%).

8. *Hogyan lehet segíteni az alkoholistának?* A gyerekek többsége (71,3%) a radikális aktív módszerek híve. Mivel a fele az alkoholistát beteg embernek tekinti, következőképpen orvoshoz küldené. Sokan úgy vélik, hogy elsősorban ki kell emelni az alkoholistát a rossz társaságból. Nem kívánatos viszont az a pesszimista hangulat, hogy „az alkoholistán segíteni nem lehet” – így 38 gyerek válaszolt (köztük 22 általános és 16 középiskolás). Moralizáló módszerekben (megrovás, magyarázat) igen kevesen – 8 v. sz. – bíztak.

## *B) A tanulók saját alkoholfogyasztása*

1. *Kóstolt-e már alkoholt?* Milyen italfajtát ivott? Hány fajtát ivott? Ízlik-e az alkoholos ital? Érezte-e az alkohol hatását? Ezekre a kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy a kérdezettek 87%-a már túl van az alkoholkóstoláson. 8 gyerek (5 általános iskolás és 3 középiskolás) bevallotta, hogy „mindig fogyaszt alkoholt, ha van rá mód”, 36 gyerek többször ivott alkoholt és 132 gyerek egy-két alkalommal. A megkóstolt fajták mennyisége az életkorral növekszik és 31 gyerek, általános iskolás kora ellenére, mindegyik felsorolt fajtát ismerte már. Ezt 56 középiskolás is bevallotta. Ily módon a kérdezettek 42,9%-a ízlelte már mind a gyenge, mind a tömény alkoholt. Mindkét nem a pezsgővel ismerkedett meg leginkább. Ezt követően a fiúknál a bor, a lányoknál a sör a legnépszerűbb. Az alkohollal való megismerkedés főleg 10, 11, 12 éves korra esik mind a fiúknál, mind a lányoknál. 78 gyerek érezte már az alkohol hatását. 32-nek ízlik az alkohol, 96-nak viszont az alkohol „nem ízlik, de nem is rossz”.

2. *Kivel fogyaszt alkoholt?* Az első alkoholos itallal kínáló személy az esetek majdnem felében (41,9%) a szülő (egyike vagy mindkettő) volt. A szülők jelenlegi „ivótársként” is majdnem ugyanabban az arányban maradtak (40,4%), bár idővel a gyerekek mindinkább barátaikkal fogyasztanak alkoholt. Az első kortyot a tanulók 18,2%-ban baráti társaságban élvezték, a jelenlegi partner megnevezésekor pedig már a válaszok 41,9%-ában szerepelt a barát. Ez közismert változás, amely az alkoholfogyasztásra készítő motívumok korral járó változásaival függ össze.

Nem kérdeztünk rá, hogy egy alkalommal mennyi italt fogyasztott, de a gyerekek néha beleírták a kérdőívükbe, hogy például: „anyámtól kaptam az italt, de nagyon keveset”, vagy „szüleimmel fogyasztottam alkoholt, de csak szilveszterkor”. Azonban más válaszok is akadtak, például: „az apámmal – rendszeresen”. Ily módon önmagában azt a tényt, hogy a megkérdezett gyerekek többsége az alkohollal először a szülői házban találkozik, nem lehet sem elítélni, sem helyeselni. Jelentősége attól függ, hogy milyen szokásokat, attitűdöket sajátít el eközben a gyerek. Előfordulhat ugyanis, hogy szülői segítséggel kielégíti az alkohol iránti kíváncsiságát, és többé rá sem néz. Maga a tény azonban felhívja a figyelmet a szülők alkoholelleses felvilágosításának szükségességére.

Az a 24 válasz (a tanulók 11,8%-a), amely szerint „először magam szereztem az alkoholt”, elég magas alkohol iránti motivációt tükröz. 25 gyerek (12,3%) azt válaszolta, hogy „egyedül szoktam fogyasztani alkoholt”. Ez az elfogyasztott alkohol mennyiségétől függetlenül arra utal, hogy az alkohol már egyértelműen kívánatos a gyerek számára, valamilyen fontos funkcióval bír. Ez a kapcsolat nagy valószínűséggel későbbi állandósulással és az alkoholizmus kifejlődésének veszélyével fenyeget. Azt is érdemes külön hangsúlyozni, hogy egy-egy gyerek „volt osztályfőnöktől ballagáskor”, illetve „szerenádra a tanártól” kapta először az alkoholos italt.

3. *Miért fogyaszt alkoholt?* A kapott válaszok rangsora a következő volt: 1. csak, 2. vidámabb vagyok tőle, 3. ízlik az ital, 4. érdekes, 5. bátrabb vagyok a lányokkal (fiúkkal), 6. többet tudok beszélni, 7. mert a többiek is isznak és nem akarok más lenni, 8. így könnyebben lehet barátkozni, 9. mert nem vagyok már kisgyerek, 10. mert a többiek kényszerítenek rá.

Ahogy látjuk, a bevezetésben említett nemzetközi eredményekhez hasonlóan, a kérdezett csoportban is dominál a „csak” alkoholfogyasztás. Természetesen nem kívánunk a 203 fős minta alapján nagyobb általánosításokat levonni, csupán kiemelünk néhány rész-eredményt. Például azt, hogy a konkrét alkoholfogyasztási indítékú gyerekek közül a többség úgy nyilatkozott, hogy „ízlik az ital” és „vidámabb vagyok tőle”. A vidámságot mindkét nem kiemeli, izleteseznek viszont inkább a lányok ítélik az alkoholt. A fiúk szociálpszichológiai jellegű érvekre is hivatkoznak: „bátrabb vagyok a lányokkal” és „így könnyebben lehet beszélgetni”. Ha az életkor szerinti összehasonlítást elvégezzük, a következőt látjuk: a kisebbeket (általános iskolásokat) a kíváncsiság („érdekes”) és az utánzási vágy („mert a többiek is isznak és nem akarok más lenni”) vezeti az alkoholos italokhoz. A középiskolásoknál már sokkal instrumentálisabbak a főbb indítékok: „vidámabb vagyok tőle”, „így könnyebben lehet barátkozni”, „így többet tudok beszélni” – azaz az eufóriás átélési vágy és a kommunikáció megkönnyítésére irányuló törekvés a legfontosabb.

4. *Milyen következménye volt az alkoholfogyasztásnak?* A kérdezett iskolások közül számosan már volt az alkohol fogyasztásának rossz következménye: 36-an berúgtak, közöttük 8 lány. Sőt, hárman bevallották, hogy rendőrségre is kerültek emiatt.

5. *Mi a véleménye azokról a kortársakról, akik „bírják” az alkoholt, illetve az alkoholt visszautasító társáról?* Nem sok olyan gyerek akadt, aki elítéli az alkoholt visszautasító kortársát: két általános iskolás fiú gyávának nevezi ilyen társát, hatan pedig nem tartják őt modernnek. Hasonló módon csak néhány kérdezett vallotta be, hogy irigyli (6 fő) vagy tiszteli (4 fő) az italt „bíró” társát. Emellett a kérdezettek egyharmada az adott két viselkedési példa iránt közömbös maradt.

6. A véleményt formáló források után érdeklődve megkérdeztük, hogy *kitől hallott az alkoholról?* Itt csak annyit jegyzünk meg, hogy az iskolai környezetnek mint felvilágosító közegnek nem túlságosan nagynak tűnik a szerepe. A gyerekeknek csak 24,6%-a hallott e témáról az osztályfőnökétől.

A szülői otthonban sem mindenki (csak a gyerekek 63,6%-a) kap speciális felvilágosítást. A tömegkommunikációs eszközök viszont ebben a folyamatban igen aktív szerepet játszanak.

### C) A tanári kérdőíves felmérés eredményei

1. Minden megkérdezett tanár többé-kevésbé felismerte az általános fiataalkori alkoholfogyasztás problémájának aktualitását. Több v. sz. saját iskolai környezetében is tanúja volt ilyen eredetű botrányos eseménynek. 15 tanár a saját osztályába tartozó gyerekek szüleinek botrányairól számolt be, 6 tanár pedig az osztályában tanulók ivásairól. A válaszok szerint az alkoholfogyasztás szempontjából nem kifogástalan némely pedagógus viselkedése sem. Ha az „egy-két eset” választ csak 1-nek számítjuk, a „több eset”-et pedig 3-nak, akkor a következő feltételezésre kapunk módot: egy iskolában egy év alatt 7 alkoholos botrány fordul elő. (Összeadva a minden tanár által megemlített botrányos esetet és az összeget a vizsgálatba bevont iskolák számával osztjuk, megkapjuk az egy iskolára esett alkoholos botrányok számát.) De itt csak a pedagógus tudtára jutott eseményekről van szó. Nyilvánvaló, hogy a valóság ennél sokkal „gazdagabb” lehet. Az adott eredmények tükrében meglepőnek látszik, hogy 34 tanár a saját iskolájában folytatótt alkoholelles neveléssel elégedett. További 9 pedagógus „nem kielégítőnek” ítélte ezt a tevékenységet, ketten pedig „nem tudommal” válaszoltak.

2. Az is érdekelt bennünket, hogy ha a diák a tanár tudtával alkoholt fogyasztana – például iskolai kiránduláson –, a tanár számára mennyire lenne világos a feladata? A kérdésre válaszoló 37 pedagógus közül 21 magabiztosan cselekedne a diák alkoholfogyasztásának leleplezése esetén. 11 tanár számára már nem volna egészen világos a teendője. Kettő számára a szituáció nagy nehézséget jelentene, és hárman bevallották, hogy ilyen esetben teljesen tanácstalanok lennének. Bár a nem válaszolt eseteket nincs jogunk értékelni, mégis azt gyaníthatjuk, hogy aki nem válaszolt, az sem tarthatta magát eléggé kompetensnek a megadott szituációban. Bár az sem biztos, hogy az, aki magabiztosan cselekedne, optimális módszereket használna. De mivel a tanárok beszámoltak a tárgyalt esetben alkalmazott nevelői módszereikről, ezekről is lehet véleményt alkotni.

A lista csak a leghagyományosabb és legelterjedtebb teendőket tartalmazta. Az „egyéb, és pedig” rubrika alatt viszont nagy reménnyel vártuk valamilyen eredeti, nem sablonos (és természetesen hatékony) nevelői módszer említését, amelyre azonban nem került sor.

3. A válaszokból nyilvánvaló, hogy pillanatnyilag a pedagógusok leginkább a tömegkommunikációs eszközökből (34 válasz), népszerű kiadványokból (29 válasz), sőt spontán beszélgetésekből (44 válasz) szerzik az alkohollal kapcsolatos értesüléseiket. Lényegesen kevesebben részesülnek komolyabb, esetleg szakértői felvilágosításban. Csak 7 v. sz. hallgatott közvetlenül pedagógusok számára szervezett előadást, még kevesebben (5 fő) szereztek ilyen jellegű tudást pedagógiai értekezleten.

A megkérdezettek egyébként sokkal célszerűbbnek tartják a szakértői véleményeket, mint a népszerű kiadványokat, brosúrákat. A tömegkommunikációs eszközöket viszont megfelelőnek tekintik információszerezés céljára.

Alkohológiai tanácsadói testületre a v. sz-ek közül csak 6 fő tartana igényt. Nem nagyon népszerű a speciális pedagógiai tanácsadó sem (5 igenlő válasz).

A megkérdezett populáció tehát inkább a megszokott információforrásokat helyezi előtérbe, bár színvonaluk emelését igényelné. Az új lehetőségeket viszont propagálni kellene.

4. Milyennek minősíti saját ismereteit az alkoholfogyasztásról és az alkoholizmusról? A v. sz-ek válaszai: „teljes és rendszeres” – 10; „nem teljes, de kielégítő” – 34; „korlátozott” – 1; „Nagyon hiányos” nem volt.

5. Mennyire kell ismerni a tanárnak az alkoholfogyasztással kapcsolatos problémákat?

A lehetséges válaszok: a lehető legteljesebben; csak olyan mértékben, amely a tanári munkát érinti; konkrét eseteket tanulmányozó anyagra van szüksége; kész analógiái legyenek; nem kell ismerni, mert a felesleges ismeretek a pedagógus terhelését növelik; nem a pedagógus feladata. 28-an maximális követelményeket támasztanak a pedagógus alkohológiai ismeretei iránt, hogy ezek alapján önálló nevelői következtetésekre is képes legyen.

12-en arra szavaztak, hogy az alkohológiai tudnivaló a tanári munkához adaptált, s közvetlenül felhasználható legyen.

Egy tanár azt az – egyébként elterjedt – álláspontot képviselte, amely szerint az alkoholelleses tevékenység túlterheli a pedagógust, ezért nem kívánatos.

Négyen pedig egyszerűen nem tartják az alkoholelleses nevelést pedagógusi feladatnak.

Tehát a megkérdezett tanári populáció majd minden tagja szívesen gyarapítaná saját alkohológiai tudását, de nem mindenki azért, hogy eredményesebben használja azt mindennapi pedagógiai tevékenységében.

6. Az iskolás gyerekeket meg kell-e ismertetni az alkoholfogyasztással kapcsolatos főbb kérdésekkel? Az iskolán belül hol hallhatnak a diákok az alkohol káros következményeiről? A tanárok túlnyomó többsége (42 fő) egyetértett abban, hogy a gyerekeket fel kell világosítani az alkohollal kapcsolatos főbb kérdésekről, hogy tudatosan állást tudjanak foglalni fogyasztás és nem-fogyasztás dilemmájában. Azonban a tanárok véleménye szerint az iskolában – erre 40 tanár utalt – az osztályfőnöki órán kívül alig beszélnek ilyen kérdésekről. Ebből az következik, hogy a mai körülmények között elkerülhetetlen a tanári közreműködés az alkoholelleses nevelői munkában.

3 tanár nem tartja szükségesnek a gyerek informálását, mert esetleg éppen az információ ébreszt kíváncsiságot a próbálkozáshoz.

7. Minek tartják a pedagógusok az alkoholizmust? A 9 kérdőívben felsorolt alkoholizmus definíció közül 32 tanár első helyre helyezte a leglényegesebbet, azt, amely az állapot *kényszerbetegség* jellegét emeli ki (pszichés és fizikai dependencia). A szociális fogyasztási szokásokhoz való konform viselkedésként, illetve kulturálatlanságként értékelte az alkoholizmust további két nagyobb csoport.

8. Miért isznak a fiatalok alkoholt a pedagógusok szerint? Összesen 8 indítékot soroltunk fel. A tanári megítélés szerint a tanulói alkoholfogyasztás indítékai két – fontos és kevésbé fontos – csoportra oszthatók. Az elsőbe a társak közötti tekintély megszerzésére irányuló vágy, a felnőttnek látszani akarás, a rossz példa követése és a kíváncsiság került. A gyerekek válaszaival szemben a pedagógusok alábecsülték a társas kapcsolatok kiépítése céljából folytatott alkoholizálást és a „csak”-hoz közeli „unalom” szerepét.

9. Hogyan lehet fokozni az alkoholelleses tevékenységet? A direkt információk növelése és a speciális alkohológiai ismeretek szaktárgyi anyagokba való bevezetése nagy hangsúlyt kapott a tanárok válaszaiban. Azonban elsődleges szerepet tulajdonítottak a gyerekek véleményét aktivizáló kiscsoportos megbeszélési módszereknek is.

Fontosnak tartották a tanárok az új és aktív iskolai propaganda módszerek fejlesztésének a szükségességét is. Azonban a megkérdezetteknek csak egy része (22 fő) vállalta magára (megfelelő felkészítés után) aktív alkoholelleses munkát a vezetése alatt álló gyermekközösségben.



#### IV. A következtetések

1. A véletlen módszerrel kiválasztott tanulói és tanári populáció keretében végzett kutatás eredményei azt bizonyították, hogy az iskolás gyerekek alkoholfogyasztása élő gond. Erre utalnak:

- az alkoholfogyasztással kapcsolatos iskolai botrányok száma;
- a tanulók által bevallott alkoholfogyasztási szokások és azok negatív következményei.

2. A 203 tanuló alkoholfogyasztására a következők voltak jellemzők;

- a megkérdezettek 80%-a túl volt az alkoholkóstoláson, 38,4% érezte az alkohol hatását és 15,8%-ának ízlett az ital;

- az alkoholkóstolgatás legkorábbi kezdete 10–12 éves korra esik mind a fiúknál, mind a lányoknál;

- a gyerekek 41,2%-a az első kortyot a szüleitől kapta, 18,2%-a a barátaitól. A további „felvilágosító” személyek között különböző rokonok, szomszédok és 2 tanár is szerepelt;

- 25 (12,1%) gyerek beismerte az egyedül történő alkoholfogyasztást, 24 már az első alkalommal is saját maga szerezte az alkoholos italt;

- egyébként a tanulók alkoholfogyasztásának 40-40%-a szülők, illetve barátok társaságában zajlik;

- a legnépszerűbb ital a pezsgő, ezt követően a fiúk a bort szeretik leginkább, a lányok viszont a sört.

Ezek az adatok nagymértékben megegyeznek más hasonló jellegű felmérések eredményeivel. Ily módon az egészséges életmódot propagáló nevelői tevékenységnek számolnia kell azzal, hogy iskolás gyerekek túlnyomó többsége már ismeri az alkoholt, némelyiküknek az alkoholfogyasztással kapcsolatos pozitív jellegű élményei is vannak. Sőt, akadnak olyanok is, akik már többé-kevésbé rendszeresen fogyasztanak alkoholt, azaz már aktuálisan veszélyeztetett gyerekek.

A diákokat alkoholos itallal kínáló tanárokról másutt is lehetett már olvasni. A mi felmérésünk során két ilyen eset ballagási szituációban történt. Itt egy káros, szimbolikus jellegű tevékenységről volt szó – a gyerek „felnőtté” válásának elismerése pedagógus részéről. Ennek helytelenségére fel kell hívni a pedagógusok figyelmét.

3. A diákoknak az alkohollal és az alkoholhatásokkal kapcsolatos ismeretei hiányosnak bizonyultak. Úgy nézett ki, hogy ítéleteik a mindennapi életből származnak. A gyerekek többnyire tisztában voltak az alkohol aktuális negatív hatásaival; az alkoholfogyasztás jövőbeli káros effektusait azonban már nem sokan ismerték közülük. Az alkohol „pozitív” hatásai szintén kevésbé voltak ismeretesek előttük.

Ez a kép az alkohollal kapcsolatos objektív jellegű tudás hiányosságaira mutat. Ennek pótlására leginkább a szükséges tudnivalóknak a megfelelő tantárgyakba való bevezetése és lehetséges esetekben a kísérletekkel való kiegészítése tűnik alkalmasnak. E felvilágosítási módszernek a szükségességét a megkérdezett pedagógusok többsége is hangsúlyozta.

4. A gyerekek által deklarált főbb alkoholfogyasztási motívumok változnak az életkorral; a fiúk és lányok csoportjaiban is megfigyelhető némely motiváltságbeli különbség.

Az általános iskolások alkoholfogyasztása nagyjából utánzásos jellegű, sokan csupán kíváncsiságból isznak. Középiskolásoknál az alkoholfogyasztás sok esetben a kapcsolat-teremtés eszközevé válik, a kommunikációs zavarok és a szexuális gátlások csökkentését szolgálja. De a lányok csupán azért is isznak, mert „ízlik az ital”.

Ily módon a kamasz gyerekek körében alkalmazott alkoholelles nevelésnek első-sorban pszichoterápiás jellegűnek kell lennie. A nevelő tanárnak arra kell rávezetni diákjait, hogy a nem adekvát interperszonális viszonyok, a kommunikációs zavarok és az ebből fakadó feszültségek az általános kamaszkori problémakörbe tartoznak, és nem megoldhatók alkohollal vagy más, feszültséget ideiglenesen csökkentő szerrel.

5. Legfontosabbnak bizonyult a megkérdezett populációban a vidámságkeresés motívuma. Az alkohol által kiváltott eufóriához való kritikus viszony kidolgozása tehát – az alkoholelles propaganda egyik legfontosabb feladata. A gyerekeknek természet-ellenesnek és aggasztónak kell értékelnie az olyan emelkedett, vidám hangulatot, amelyet valamilyen élvezeti szer segítségével mesterségesen váltanak ki.

Egészében véve, a megkérdezett iskolai populációban az alkoholizmussal kapcsolatban helyes kép él. Viszont nem minden diák előtt teljesen világos, hogy alkoholizmus fenyeget minden olyan embert, aki rendszeresen fogyaszt alkoholt. Ennek gyakorlati következménye esetleg az lehet, hogy a gyerek hajlamos lesz lebecsülni a saját magát fenyegető megbetegedés veszélyességét is („bármivel történhet, csak nem velem”).

Ugyanakkor sok gyerek (18,4%) úgy véli, hogy az alkoholistákon nem lehet segíteni. Természetesen mind a két vélemény helytelen (mármint az alkoholizmus aláértékelése és végtelen elítélése is). Ily módon az iskolai propaganda keretében az alkoholizmus gyógyításának pozitív eredményeiről is beszélni kell. Itt talán legjobban az erre vállalkozó AE (alkohol ellenes) klubok tagjai tudnának segíteni.

7. A felmérés alatt kiderült, hogy mind a tanulók, mind a tanárok leginkább a tömegkommunikációból szerzik az alkoholra és alkoholfogyasztásra vonatkozó ismereteiket. (Ennek elégtelenségére már utaltunk.)

A pedagógusok – bár szívesen tovább gyarapítják ezeket komolyabb forrásokból szerzettekkel is –, nagyjából elégedettek jelenlegi elméleti alkoholológiai tudásukkal. Ennek a megelégedettségnek ellentmond annak a 12 tanárnak a vallomása, akik szerint saját diákjaik alkoholfogyasztása esetén nagy nehézséget jelentene számukra a megfelelő nevelői reakció megválasztása.

Ily módon szükség lenne olyan tanárok részére készített alkoholológiai programokra is, amelyek nemcsak általános elméleti tudásukat növelnék, hanem egyúttal a nehezebb gyakorlati esetek megoldására is felkészítenék őket.

## IRODALOM

1. Az alkoholizmus és narkomániával összefüggő népszerűvédelem aspektusai. WHO. Kopenhagen, 1981. 10., 23.
2. Borsi Istvánné: Felmérés az általános iskolák VII. és VIII. osztályaiban a dohányzásról és az alkoholfogyasztásról. Alkohológia 1979/4. 251–253.
3. A dohányzás, alkoholfogyasztás és narkománia kérdéseivel kapcsolatos egészségügyi felvilágosítás (iskolás gyerekek és szülők számára kiválasztott programok szemléje). WHO. Kopenhagen, 1981.

4. Egészségügyi felvilágosítás a fiatalok gyógyszerekkel való visszaélése területén. WHO. Koppenhága, 1974.
5. Erdélyi I., Magyar M., Pick I., Zeisler J.: Euforizáló szerekkel való visszaélés és a fiatalkori bűnözés. *Alkohológia*. 1982/3. 142–153.
6. Fruttus I., Kulin S.: Szakmunkástanulók ivási szokásai, állásfoglalásuk az alkoholizmust illetően. *Alkohológia* 1979/3. 136–140.
7. Gurjeva V. A., Gindikin V. Ja.: Fiatalkori pszichopátiák és alkoholizmus. Moszkva, „Medicina” 1980. 155.
8. Gyermekünk, 1981. november 26.
9. Koleszov D. V.: Rossz szokások megelőzése az iskolásoknál. Moszkva; „Pedagogika” 1982. 109.
10. Orell F. J.: Társadalmi összefogással – amikor még nem késő. *Alkohológia* 1979/4. 242–246.

## FŐISKOLAI HALLGATÓK EGYÉNI TANULÁSÁNAK VIZSGÁLATA

## 1. A probléma megfogalmazása

A Pollack Mihály Műszaki Főiskola és a weimari Építészeti és Építőipari Főiskola (Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar) között létrejött együttműködési megállapodás keretében évek óta folynak pedagógiai tárgyú kutatások is. Az 1982/83-as tanévben főiskolánkon a hallgatók egyéni tanulásának vizsgálatára került sor. E témában folytatott korábbi weimari kutatások egyik „legkeményebb” megállapítása: a hallgatók túlnyomó többsége (89%-a) úgy véli, hogy a rendelkezésére álló időben nem minden oktatói követelménynek tud önálló tanulással eleget tenni. Ezeket a véleményeket a berlini Humboldt Egyetemen végzett kutatások is megerősítik. Weimari kollégáink ennek legfőbb okát a túl kevés egybefüggő szabadidőben látják, ami végső soron az önálló tanulásban fellépő nehézségekhez és tervszerűtlenséghez vezet.

A hallgatók tanulmányi teljesítményei főiskolánkon is problémákat jeleznek. Az első évfolyam alacsony tanulmányi átlagain túl szembetűnő az itt tapasztalható nagyfokú lemorzsolódás és a többi évfolyamot is érintő ismételt vizsgák magas számaránya. Tagadhatatlan, hogy a hallgatóság körében eluralkodott a „minimális eredményekkel való megelégedés” attitűdje, de ennek gyökerei részben a társadalomban keresendők. A műszaki pályák társadalmi presztízsének csökkenése, a kezdő diplomások közismerten alacsony szintű anyagi megbecsülése nem fokozza a tanulás iránti motívumokat. Véleményünk szerint azonban a probléma mégsem egyszerűsíthető le ennyire. Kielégítőbb magyarázat csak egy alaposabb vizsgálat eredményeinek feldolgozásától remélhető.

Az önálló tanulás problémáját az új tantervek és az ötnapos munkahét bevezetése is felveti. A kötött (órarendi) órák száma csökkenő tendenciát mutat, ugyanakkor a szabad szombat tekintélyes, egyben felhasználható „szabadidő-blokkot” eredményez. E két tényező azonban csak akkor váltja be a hozzáfűzött reményeket, ha a hallgatók ezzel a lehetőséggel megfelelő hatékonysággal képesek élni. Másként fogalmazva: az egyéni tanulás részarányának növelése akkor eredményes, ha fejlettebb tanulási módszerek alkalmazásával párosul. Hiába áll több idő a hallgató rendelkezésére, ha tanulási technikája nem teszi lehetővé, hogy magasabb szinten tudja teljesíteni a követelményeket. Ugyanakkor önmagunknak is fel kell tenni a kérdést: vajon oktatási módszereink elősegítik-e az önálló hallgatói munkához szükséges képességek fejlődését? A tanulási és tanítási módszerek ugyanis szoros kapcsolatban vannak egymással, éppen ezért a hatékonyabb hallgatói munka csak a tanítási tevékenység színvonalának egyidejű emelésével érhető el.

Végül a hallgatókkal folytatott szűkebb körű előzetes beszélgetések is arról győztek meg bennünket, hogy érdemes, sőt szükséges az egyéni tanulás problémáját alaposabban

megvizsgálni. Felmerült néhány olyan kérdés, amely nyilvánvalóan a tanulási folyamat kétoldalúságát jelzi, és amely az önálló hallgatói munka nehézségeinek egyik okát a tanári módszerekben sejteti.

## 2. A kutatás hipotézise, célkitűzése, módszerei

Az előbbieken vázolt probléma ismert, illetve részben ismert komponenseire támaszkodva, a következő *hipotézist* fogalmaztuk meg: a hallgatók egyéni tanulásának hatékonysága számottevően elmarad a képességeik által behatárolt potenciális szinttől. A feltételezett elmaradás mértéke egyedi és tipikus okok bonyolult szövevénye által meghatározott. A determinánsok között a hallgató akarati és egyéb tulajdonságai mellett jelentős szerepet töltenek be a tőle független, vagy neki fel nem róható, de a tanulási folyamatot kedvezőtlenül befolyásoló tényezők. Az egyéni tanulás gazdaságossága leggyorsabban ezek feltárásával és kizárásával növelhető.

Kutatásunk alapvető *célkitűzése* az egyéni tanulás főbb jellemzőinek empirikus vizsgálata volt. Megbízható információkat akartunk szerezni a hallgatók tanulási szokásairól, módszereiről, a tanulás tervszerűségéről, körülményeiről és motívumairól. Ezen keresztül megkíséreltük feltárni a tanulmányi teljesítményeket befolyásoló tényezőket, különös tekintettel a tanulási nehézségek okait. Választ kerestünk arra a kérdésre, hogy milyen tanulási (oktatási) előzmények teremtenek már az előadásokon (gyakorlatokon) kedvezőtlen „starthelyzetet” az önálló tanulás szempontjából.

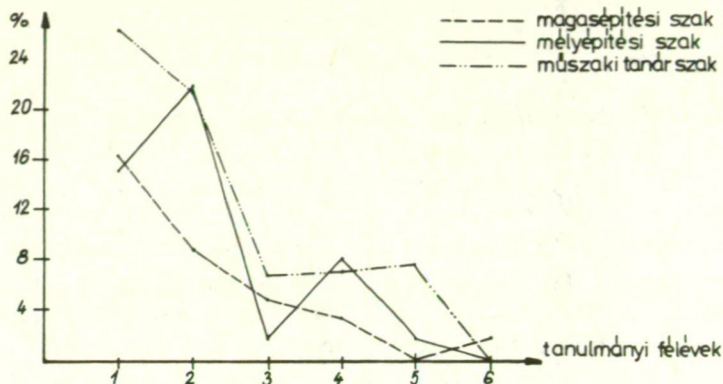
A kutatás jellege több *módszer* együttes alkalmazását tette lehetővé, amelyek között a kérdőíves vizsgálat alapvető volt. Ezt kiegészítettük egyéni és csoportos szóbeli interjúkkal, mivel a kérdőív viszonylag nagy arányban tartalmazott olyan kérdést, amely vélemény kifejtését igényelte. Végül a kutatást megelőző képzési ciklus tanulmányi dokumentumait is elemeztük.

A vizsgálatot *magasépítési, mélyépítési és műszaki tanár* szakos hallgatók körében végeztük, rétegzett mintavétel és véletlen kiválasztás kombinatív alkalmazásával. Az így kialakított reprezentatív mintába 250 hallgató került be, ténylegesen azonban 148 értékelhetően kitöltött kérdőív érkezett vissza. Ez megfelel az érintett populáció 33%-ának.

## 3. A tanulmányi teljesítmények elemzése

A kutatás előzményeit illetően nem törekedtünk egy-egy oktatási félév teljes keresztmetszetének áttekintésére. Célszerűbbnek látszott a kutatást közvetlenül megelőző képzési ciklus tanulmányi teljesítményeinek hosszmetseti (longitudinális) vizsgálata. Ennek megfelelően magas- és mélyépítési szakon az 1979/80. tanévtől, műszaki tanár szakon – mivel itt a képzési idő négy év – az 1978/79. tanévtől kezdődően dolgoztuk fel az adatokat. A tanulmányi teljesítmények jellemzésére az alábbiakban néhány grafikont mutatunk be.

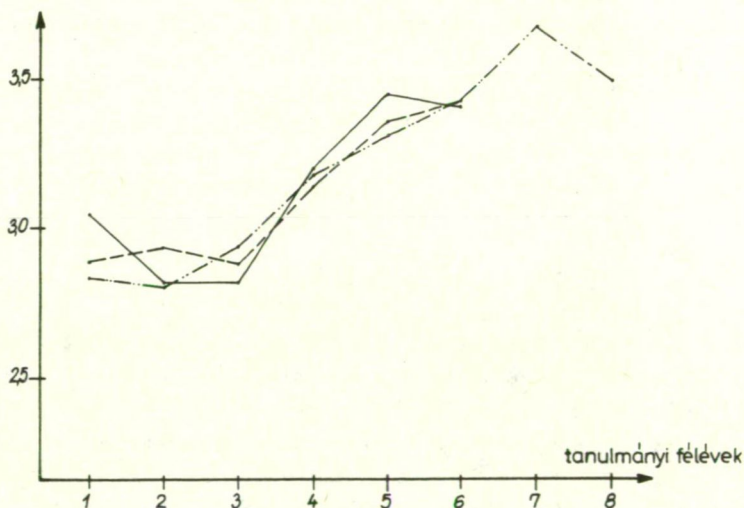
a) A lemorzsolódás mértéke



1. ábra

A grafikonból mindhárom szakra vonatkozóan megállapítható, hogy a lemorzsolódás az első évfolyamon volt a legnagyobb mértékű. Átlagértéke az 1. félévben 19,2%, a 2. félévben 17,3%, ami végső soron azt jelenti, hogy az első évben a hallgatók egyharmada lemaradt. A második évtől kezdődően a lemorzsolódás átlagértéke mintegy negyedére visszaesett.

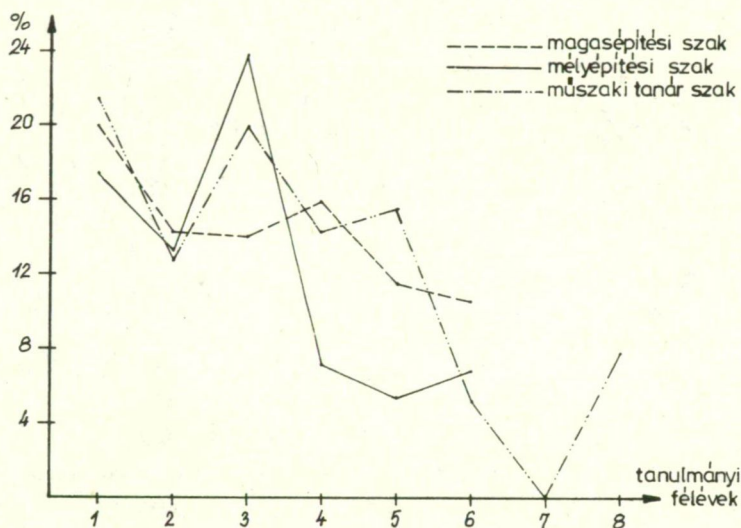
b) A tanulmányi átlageredmény



2. ábra

Az ábráról leolvasható, hogy az egyes szakok tanulmányi átlagai között alig van különbség, hisz a teljesítményeket szimbolizáló grafikonok vonalai szorosan összefonódnak. A tanulmányi eredmények eleinte alacsony szinten stagnálnak, majd a harmadik félévtől kezdődően emelkedő tendenciát mutatnak.

c) Az ismételt vizsgák számaránya

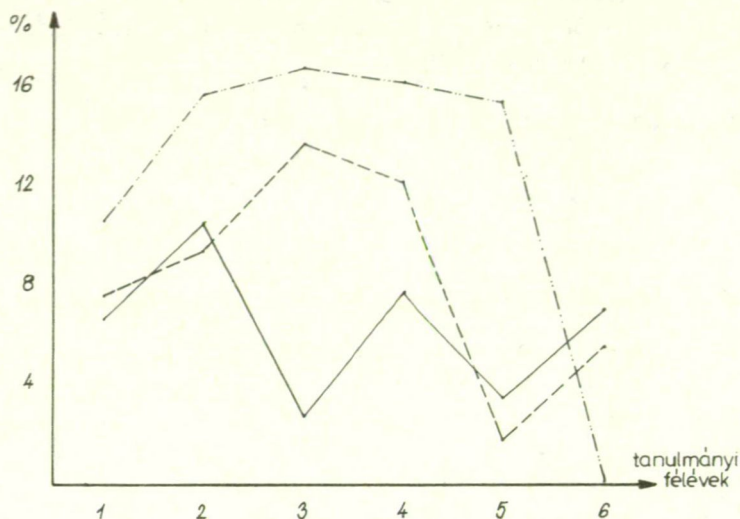


3. ábra

A grafikonból megállapítható, hogy az első évfolyamon az egyes szakok között még kevés különbség található, de a harmadik félévtől kezdve „szélesedik a mezőny”. A mélyépítési szaknak a képzési ciklus második felében sikerül leszorítania kétes értékű „rekordját”, amire a műszaki tanár szak csak a hatodik félévtől kezdődően képes. A magasepítési szak görbéje a legkiegyenlítettőbb, ami ebben az esetben a gyenge teljesítmények stabilizálódását jelzi.



d) Az elégtelen gyakorlati jegyek számaránya

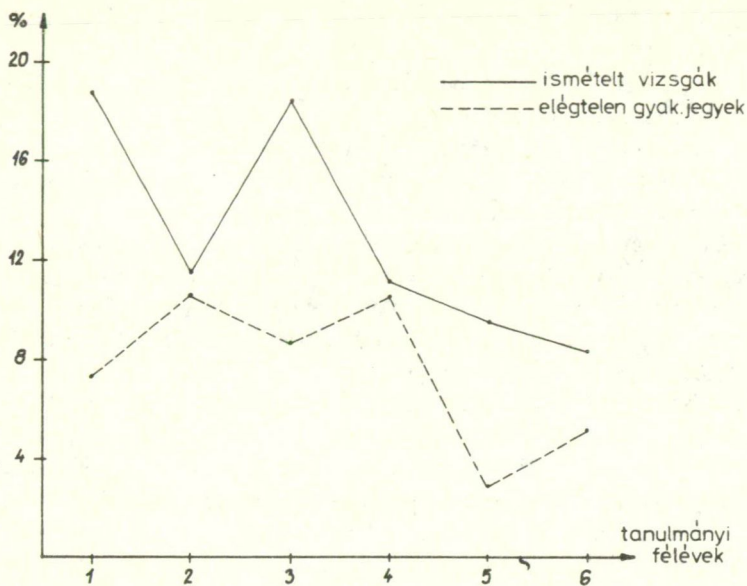


4. ábra

A grafikonból látható, hogy az elégtelen gyakorlati jegyek vonatkozásában lényeges különbség van az egyes szakok között. Legmagasabban „ível” a műszaki tanár szak, majd vele közel párhuzamosan, de jobb pozícióban a magasépítési szak vonala. Mindkét görbe a harmadik félévben tetőzik, ami nem véletlen, hisz a műszaki tanárképzés főiskolánkon magasépítési szakon folyik. A mélyépítési szak grafikonja erősen hullámzó. Néhol ugyan kis mértékben meghaladja a magasépítési görbe értékeit, de a harmadik és negyedik félév jóval alacsonyabb szintje határozottan a mélyépítési szak javára billenti a mérleget.



e) A sikertelen elméleti és gyakorlati teljesítmények összehasonlítása



5. ábra

Fenti grafikon a három szak elégtelen gyakorlati jegyeinek és ismételt vizsgáinak átlagos százalékarányát tünteti fel. Megállapítható, hogy a sikertelen elméleti teljesítmények vonala mindenütt a gyakorlati vonal felett helyezkedik el. Ez azt jelenti, hogy a hallgatókat több kudarc éri az elméleti vizsgákon, mint a gyakorlati feladatok megoldása közben. Feltűnő továbbá, hogy a két görbe maximumai nagyrészt ellentétes félévekre esnek. Úgy tűnik, hogy a hallgatók az őszi félévekben több gondot fordítanak a gyakorlati munkára (rajzok beadása), majd a sikertelen vizsgák tanulsága alapján a második félévben fordítva járnak el: többet tanulnak, kevesebbet rajzolnak. Ennek következményeként az ismételt vizsgák száma csökken, viszont nő a gyakorlati munkán szerzett elégtelenek száma.

A kutatást megelőző képzési ciklus tanulmányi dokumentumai a következő főbb problémákat jelzik:

- Az első évfolyamon magas a lemorzsolódás mértéke;
- A tanulmányi teljesítmények színvonalának emelkedése csak a képzési ciklus második felében állandósul;
- Az ismételt vizsgák számaránya magas, de a harmadik félévi csúcstól kezdődően csökkenő tendenciát mutat;
- Az elégtelen gyakorlati jegyek számaránya alacsonyabb, mint az ismételt vizsgáké, de érdembeni csökkenés csak a negyedik félévi csúcs után regisztrálható;
- A hallgatók tanulása az elmélet és gyakorlat vonatkozásában nem elég kiegyensúlyozott, hiányzik a kétféle tanulási tevékenység szerencsés összehangolása.

#### 4. Az egyéni tanulás folyamatát befolyásoló tényezők

##### a) Az átmenet problémája

Mindennapi tapasztalatok és empirikus vizsgálatok igazolják, hogy a magasabb iskola-típusba való átlépés nem zökkenőmentes, sőt még az általános iskola alsó és felső tagozata közötti átmenet is számos nehézséget okoz. A probléma lényege az, hogy amíg a tanulás mennyiségi és minőségi jellemzői ugrásszerűen változnak a magasabb követelmények irányába, addig az egyéni tanulás módszereinek fejlődése ennél lényegesen lassúbb folyamat.

A főiskola első évfolyamán számos tényező akadályozza a hatékonyabb tanulási módszerek kialakulását. Így például a környezet megváltozása (lakhelytől, szülőktől, baráti körtől való elszakadás); ismeretlen, szokatlan tantárgyak belépése (főként gimnáziumból jött hallgatók esetében); a fiúknál a katonaság miatti egy év kiesés a megszokott tanulási ritmusból (műszaki tanár szakon); korai kudarcok stb.

A vizsgálatban résztvevő első évfolyamos hallgatók 52%-a kevésnek, 12%-a pedig minimálisnak tartja a főiskolai tanulás folyamatában elérhető sikereket. Ugyancsak elgondolkodtató, hogy a hallgatók több mint fele kevésnek (köztük 16% igen kevésnek) ítéli a tanári segítség mértékét. Még viszonylag a tananyag memorizálása okozza a legkevesebb gondot, bár a hallgatók 41%-ának ez is nehezebb, mint a középiskolai évek alatt volt. Ezek után nem csodálkozhatunk, ha a hallgatók 55%-a fárasztóbbnak érzi a főiskolai tanulást. Számottevő a bizonytalanságot kifejező válaszok mennyisége is, különösen a tanári segítség és a kifáradás mértékének megítélésében, ami tovább rontja az összképet.

##### b) A tanulási szokások

A hallgatók élettevékenységének jelentős részét teszi ki a tanulás. Ezen belül mindegyiknek az *önálló tanulásra fordított időt* szükséges vizsgálni. Megállapítható, hogy e tekintetben az egyes szakok között minimális különbség van. A napi tanulás átlagértékei szorgalmi időben 3,5–3,7 óra, vizsgaidőszakban 6,7–7,4 óra között ingadoznak. Meglepő azonban, hogy a szabad szombat ellenére a hallgatók alig tanulnak többet a hétvégeken, mint az oktatási napokon (3,8–4,1 óra). Ennek a jelenségnek – a vizsgálat más adataiból nyert információk alapján – igen egyszerű, de annál inkább elgondolkodtató magyarázata van: a túlszűfolt öt tanítási nap után (sok órarendi óra, zárthelyi dolgozatok előtti tanulási „hajrá”, átrajzolt éjszakák stb.) a szervezetnek mind fizikailag, mind pszichikailag hosszabb pihenésre van szüksége.

Az adatok alapján az egyéni tanulásra fordított idő heti 25–26 órának felel meg, ami *nemzetközi összehasonlításban* kissé soknak tűnik. A weimari főiskolán 55 órás hallgatói munkahéttel számolnak – amelyből ugyan 25 óra lenne a tervezett egyéni tanulás mértéke –, azonban a vizsgálatok alapján ez ténylegesen csak 17 órára tehető. Más külföldi főiskolákon végzett kutatások is megerősítik, hogy a műszaki tanulmányi ágazatokban az egyéni tanulással eltöltött idő általában kevesebb, mint heti 25 óra (KISZI Kiev, OPI Odessza, MFTI Moszkva 18–21 óra; CVUT Prága 23 óra; EMA-Egyetem Greifswald 18 óra; Humboldt-Egyetem Berlin 16 óra).\* Ha ehhez hozzávesszük, hogy főiskolánkon magasabb az órarendi órák száma, mint az említett intézményekben, könnyen belátható: nálunk az egyéni tanulás időbeni tartalékai kimerültek.

A hallgatói válaszok tükrében az egyéni tanulás *intenzitása* erősen hullámzó. A középiskolai tanulás folyamatosságát a számonkérések (zárthelyi dolgozatok, rajzbeadások, vizsgák) előtti szakaszos, néha az utolsó pillanatban történő kapkodó, felületes tanulás váltja fel. Ugyanakkor a tananyag nagyobb mennyisége és magasabb szintje, a rajzfeladatok időigényessége a kiegyenlítettebb, folyamatos munkát igényelné. A hallgatók kis hányada vallja csak, hogy helytelen tanulási szokásait kompenzálni tudja a tanulásra fordított idő növelésével, az előadásokon való aktívabb részvétellel, a koncentráltabb, lényegretörő, nagyobb témaköröket átfogó, szintetizáló tanulással. Mások viszont többet építenek hallgatótársaik segítségére – akikkel közösen tanulnak –, rosszabb esetben a véletlenre számítanak és vakon bíznak szerencséjükben.

A *tanulás tervszerűségének* alacsony színvonalát mutatják a következő adatok is: tanulását egyáltalán nem tervezi a hallgatók 59%-a; csak a napi tanulás sorrendjét határozza meg 31%; hosszabb távon is tervezi tanulását 10%; a hallgatók mindössze 5%-a tanul meghatározott időben (azaz napirend szerint).

Tanulás közben a hallgatók 50%-a szokott rövidebb távú célokat maga elé tűzni. E céloknak azonban csak kisebb hányada szolgálja az elsajátítás minőségének javítását. Például régebben tanult, de logikailag kapcsolódó anyagrészek ismétlése; ismeretek alkalmazását igénylő feladatok megoldása; szakirodalom tanulmányozása stb. Többségük viszont inkább a tanulási idő lerövidítését célozza meg azért, hogy időbeli korlátokat állít fel saját maga számára. Például adott anyag rész meghatározott időn belüli elsajátítása, rajzfeladat határidő előtti elkészítése stb., vagy meghatározza az anyagrészek elsajátítási sorrendjét. A hallgatókat erre egyrészt a tanulás rendszertelenségével összefüggő restanciák ösztönzik, másrészt az, hogy mielőbb szeretnének túljutni a tanulási tevékenység kellemesnek nem nevezhető szellemi erőfeszítésein.

### c) *A tanulás módszerei*

Az átmenet problémájánál utaltunk a tanulási módszerek lassú fejlődésére. Bár a módszerek változása évfolyamonként növekvő tendenciát mutat (I. évf. 44%; II. évf. 58%; III. évf. 73%), de ez nem minden esetben jelenti a tanulási módszerek tényleges fejlődését. A tanulási módszerek pozitív irányú változásáról inkább csak a második évtől kezdődően beszélhetünk.

*Tanulási modellt* tudatosan a hallgatóknak alig több mint egyharmada követ (35%). Ezt maguk a hallgatók alakítják ki egyéni adottságaiknak, tanulási tapasztalataiknak és az egyes tantárgyak sajátosságainak megfelelően. A leghatékonyabbnak tűnő modellek lényege: logikai összefüggések keresése, kiemelése; régi és új ismeretek összevetése, ellentmondások keresése, megoldása; tanulás közbeni jegyzetelés, rajzok készítése; az elmélet megértése után feladatok megoldása, majd visszatérve az elméletre annak megtanulása; logikai rendszerezés után alkalmazás, majd a kivételek és specialitások tanulmányozása; elméleti tanulás és gyakorlati munka (rajzolás) váltogatása; egyes tárgyaknál (matematika, mechanika, ábrázoló geometria) sok gyakorlás stb. Vagyis a pedagógiából és a tanuláspszichológiából régen ismert elvek, amelyek „újrafelfedezésére” a hallgatók tekintélyes energiát pazarolnak el.

Mások a tanulás lényegét kevésbé érintő, inkább külső tényezőket számbavevő modelleket követnek. Pl. a tanulásra szánt idő helyes elosztása az egyes tárgyak között; a tárgyak tanulásának követelmények szerinti besorolása (időpontok betartása); a tárgyak rangsorolása a minimális követelmény elérése szempontjából stb. Néhány hallgató olyan egyéni tanulási módszert alakított ki, amelyről nehéz, vagy nem is lehet pontos leírást adni.

#### d) *A tanulás motívumai*

A tanulás ösztönzői három nagy csoportba sorolhatók: individuális, szociális és szakmai jellegű motívumok. Ha a hallgatók által megjelölt összes motívumot vesszük alapul, akkor az egyes csoportokra jutó választások megoszlása a következő:

1. Szakmai motívumcsoport	42,8%
2. Individuális motívumcsoport	41,7%
3. Szociális motívumcsoport	15,5%

A fenti adatokból megállapítható, hogy a tanulást döntő módon a szakmai beállítódás, a szakmai és egyéni érvényesülés motívumai határozzák meg. A szociális motívumok, mint pl. társadalmi presztízs elérése, csoporton belüli elismerés igénye stb. igen kis mértékben ösztönzik a hallgatók egyéni tanulását. Megerősíti ezt az állítást a tanulást leginkább segítő motívumok rangsora is. Itt csak azokat a motívumokat emeljük ki, amelyeket a hallgatók legalább 25%-a megjelölt. Ezek között nem található kifejezetten szociális jellegű motívum:

1. Szakmai érdeklődés	48%
2. Sikerek elérése	43%
3. Diploma megszerzése	32%
4. Kudarcok elkerülése	31%
5. Megismerési vágy, kíváncsiság	27%
6. Magasabb ösztöndíj elnyerése	26%

A szakmai motívumok dominanciája nem okoz meglepetést, hiszen szakképző intézményről van szó. Ezen túlmenően a hallgatók kétharmada építőipari szakközépiskolából került a főiskolára, akiknél a szakmai beállítódás folyamata már korábban megkezdődött. A sikerek elérésére, illetve kudarcok elkerülésére irányuló törekvés pedig két olyan általános és alapvető emberi motívum, amely igen nagy mértékben befolyásolja a tanulási teljesítményeket is. A szociális motívumcsoport gyengesége feltételezésünk szerint olyan társadalmi jelenségekkel függ össze, amelyekre egyrészt a rövid terjedelem miatt nem térhetünk ki, másrészt a kérdés pontos megválaszolása külön kutató munkát igényelne.

#### e) *A tanulási nehézségek*

Már az eddigiekben is rámutattunk néhány olyan tényezőre, amely kedvezőtlenül befolyásolja a tanulás folyamatát (rendszeratlenség, tervszerűtlenség stb.). Felvetődik a kérdés kissé konkrétabb formában is: a tanulás során mely tárgyak okozzák a legtöbb nehézséget? A rangsor első három helye a következőképpen alakul:

*Magasépítési szak:* matematika; ábrázoló geometria; épületszerkezettan;

*Mélyépítési szak:* matematika; ábrázoló geometria; mechanika;

*Műszaki tanári szak:* matematika ábrázoló geometria; építéstan.

A matematikával kapcsolatos nehézségek egyik forrása az előképzettség hiányaira vezethető vissza. A szakközépiskolából jött hallgatók e téren határozottan hátrányos helyzetből indulnak a gimnáziumban végzettekkel szemben. Ez a megállapítás a vizsgálatban résztvevő hallgatók közel háromnegyed részét érinti, mivel 67%-a építőipari, 6%-a más szakközépiskolát végzett.

További nehézséget okoz, hogy a matematikát nehéz szinkronba hozni a szakmai tárgyakkal. Ezért e tárgy tanulása közben kevesen látják meg a szakmai alkalmazás lehetőségeit, amit a matematika nagyfokú elvontsága is elősegít. A tanulási folyamat így öncélúnak tűnik a hallgató számára, ami erősen csökkenti motivációit.

Az ábrázoló geometria tanulása során fellépő nehézségeket elsősorban a térlátás képességének fejletlenségével magyarázzuk. Tény, hogy itt viszont a gimnáziumból jött hallgatók vannak hátrányos helyzetben – éppúgy, mint a szakmai tárgyaknál és a rajzfeladatoknál –, de ez csak 27%-os aránynak felel meg.

Egyes szakmai tárgyak tanulásában – a hallgatók megítélése szerint – fő nehézségeket a következők okozzák: a túlméretezett tananyag; jegyzethiány, tankönyvhiány (nehéz összeszedni az előírt tananyagot); a követelményszint nem eléggé világos meghatározása; az előadások alacsony pedagógiai színvonala; a feladatok összetorlódása (zárhelyi dolgozatok, rajzbeadás stb.); kevés tanári segítség; előadások és gyakorlatok összehangolatlansága; felesleges tananyag-átfedések, ismétlődések; tanári gondatlanság, következetlenség.

Meglepő, hogy a tanulási nehézségeket okozó tárgyokban a tanárok által nyújtott konzultációs lehetőséget teljes egészében csak a hallgatók 18%-a, részben 31%-a használja ki. Ennek okait kutatva igen tarka kép tárul elénk. A hallgatók egy része fél kérdéseket feltenni, nehogy elárulja tudatlanságát, vagy nem is tud kérdezni, mert még nem jutott el az adott tárgyban arra a szintre, hogy értelmes kérdései legyenek. Némelyek a túlfeszített tempó miatt nem tudják az anyagot átvenni, így nem sok értelme lenne, hogy konzultációra menjenek. Ezek a hallgatók azonban igénylik a segítséget, de szívesebben fordulnak problémáikkal csoporttársaikhoz.

Mások ösztönén bevallják lustaságukat, vagy fáradtságra, időhiányra hivatkoznak. Töbket a tárgy (tanár) iránti idegenkedés, a minimális eredményekkel való megelégedés, az érdektelenség tart vissza a konzultációktól. Akad néhány hallgató (sajnos kevés), aki a szakirodalmat választja nehézségeinek leküzdésére. Vannak viszont olyan hallgatók is, akik kifejezetten a tanárokat hibáztatják. Felróják, hogy nem eléggé segítőkészek, vagy úgy vélik, hogy ha az órán (gyakorlaton) nem tudják megértetni az anyagot, akkor a 20–25 perces konzultáción még kevésbé sikerülhet ez nekik.

Kedvezőtlenül hat a tanulási folyamatra a *felületes tanári értékelés*. A hallgatók 44%-a vallja, hogy teljesítményeit a tanár csak egyben minősíti. Hiányzik a teljesítmények olyan értékelése, amely pozitív, illetve negatív vonásokra egyaránt rámutat, amely a hallgató számára belátható indoklást tartalmaz, amely kijelöli a továbbfejlődés útját.

A vizsgálatból az is megállapítható, hogy igen kicsi a megerősítés gyakorisága, főként a tanulási nehézségeket okozó tárgyokban. Ezekből a hallgatók 13%-a egyáltalán nem, 40%-a csak a vizsgán, 15%-a kéthavonta kap megerősítést.

A *tanulási folyamat diszkontinuitását* mutatja, hogy a hallgatók 43%-a nehezen tudja betartani az otthon készítendő feladatok határidejét, 30%-a egyáltalán nem, vagy csak nagyobb nehézségek árán tudja elolvasni a kötelező szakirodalmat. Az időhiány kialakulását elősegíti, hogy a hallgatók 28%-ának nehézséget okoz a műszaki rajzfeladatok készítése, így az amúgy is időigényes feladatok részükről még több időráfordítással teljesíthetők.

A téma kétoldalú megközelítése érdekében választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy az *előadások, gyakorlatok* mennyiben segítik a hatékonyabb tanulás módszereinek kialakulását. Feltételezésünk szerint a segítség mértéke a legkedveltebb szakmai tárgyak oktatásában a legnagyobb, ezért kérdésünk konkrétan erre vonatkozott. Megállapítható, hogy ezekben a tárgyakban a hallgatók három vonatkozásban kapnak modellt az eredményes tanulás módszerének összetevőire: lényeges összefüggések kiemelése; új ismeretek beillesztése az előző ismeretek rendszerébe; elmélet és gyakorlat kapcsolatának megteremtése.

Minimálisnak mondható viszont a tananyag elmélyítését szolgáló szakirodalom megjelenése, használatának megtanítása és a tanulás módjára vonatkozó útmutatások, tanácsok adása. Kevés mintát kapnak a hallgatók hipotézisek felállítására és ellenőrzésére, pedig enélkül a tudományos megismerés módszereibe nem nyerhetnek bepillantást. A hallgatók kis hányada (6%) úgy érzi, hogy az előadások (gyakorlatok) semmilyen módon sem segítik a hatékony tanulási módszerek kialakulását.

## 5. Hallgatói önértékelések, vélemények, javaslatok

Miután kifejtettük az egyéni tanulás folyamatát befolyásoló tényezőket, felmerül a kérdés: hogyan ítélik meg a hallgatók saját teljesítményeiket, mi a véleményük az oktatásról, és milyen hasznosítható javaslataik vannak?

A hallgatói *teljesítményszint* és *igényszint* összehasonlítása az egyéni tanulás jelentős tartalékaira utal. A hallgatók 68%-a úgy érzi, hogy tanulási teljesítményei nem érik el az önmagával szemben támasztott nívót. Az okok között megtalálhatók önmaguk hibáztatása éppúgy, mint a tantervek bírálata vagy az oktatás (tanárok) elmarasztalása.

Az *egyéni felelősség* körébe tartozó okok: kevés, felületes, rendszertelen tanulás; hanyagság, lustaság, akaraterő hiánya; rossz időkihasználás, helytelen időbeosztás; labilis igényszint; saját képességeinek túlbecsülése (magas mércét állít maga elé); elkedvetlenedés, érdektelenség, kiábrándulás, a belső motivációs rendszer gyengesége.

A *tantervek hibáival* kapcsolatos okok: sok órarendi óra, időhiány, zsúfolt tananyag, túlterhelés; rossz tananyagelosztás, kiegyensúlyozatlanság a félévek között (különösen megterhelő a képzés utolsó féléve); differenciálatlan követelményszint (túlzottan sok mindent kell azonos szinten megtanulni); szakmai tananyag viszonylag kis részaránya.

Az *oktatással összefüggő* okok: nem kielégítő az oktatás színvonala; egyes tárgyakban nincsenek kellően összehangolva az előadások és gyakorlatok; sok az időigényes mechanikus jellegű feladat (rajz); a hallgatók oktatását végző intézetek sok esetben nem egyeztetik a számonkérések (zárthelyi dolgozatok) időpontját; a tananyag elsajátításához kevés a tanári segítség; a tárgyak egy részét az unalmas előadások teszik érdektelenné; a tanárok között kevés a jó előadó, ezért nehéz megérteni az anyagot.

Ha a fenti véleményekben akadnak túlzások is, feltétlen pozitívum az önkritikus hangvétel és az építőjellegű bírálat. Amikor a hallgatók kifogásolják az előadások színvonalát, ez elsősorban nem a szakmai tartalomra, hanem az ismeretközlés *didaktikai komponenseire* vonatkozik (érdeklődéskeltés, motiváció hiánya; fokozatosság, a szemléletesség elvének mellőzése; érthetetlen tanári magyarázat stb.). Úgy vélik, hogy a követelmények nincsenek összhangban az előadások pedagógiai színvonalával, vagyis az oktatás keveset ad a magas vizsgai elvárásokhoz viszonyítva.

A *hallgatói javaslatok* többsége az előbbi véleményekben megfogalmazott negatívumok kiküszöbölésére vonatkozik. Felvetik továbbá a szakdolgozat témájának korábbi kiadását és a szakmai tárgyak óraszámának más tárgyak rovására történő növelését.

## 6. A kutatás eredményeinek összegzése

A tanulási nehézségek legnagyobb mértékben az első évfolyamot sújtják, mivel a főiskolai oktatás nem ad kellő segítséget az átmenet nehézségeinek leküzdéséhez. A tanulás módszereinek fejlődésével a további évfolyamokon fokozatosan csökkennek ugyan a problémák, de a túlfeszített tempó mindvégig szakaszossá teszi a tanulási folyamatot, ami végül a térszerűség hiányához vezet. A számonkérések előtt sűrűsödő, éjszakákba nyúló tanulási (rajzoló) tevékenység mellett, hogy kifárasztja a hallgatókat, felületes tudást eredményez. Pihenésre, szórakozásra, magánéletre alig marad idő, pedig a fiatalok igényelnék a szorongásmentes, idegesség nélküli életet. A hallgatók kétharmada tanulási nehézségeit csak csoporttársaival együttműködve, közös tanulással tudja némileg enyhíteni, mert az előadások (gyakorlatok) ehhez kevés segítséget nyújtanak.

Véleményünk szerint a vizsgálat által felvetett problémák megoldásának kulcsa az időhiány megszüntetésében van. A tanulási folyamat csak akkor válhat kiegyensúlyozottá, ha a hallgatók kellő időtartalékkal rendelkeznek. Ez biztosítja a hallgatói tevékenységek struktúrájában a harmóniát, a speciális szakmai érdeklődésnek megfelelő tárgyban való elmélyedés lehetőségét.

Az időnyerésnek egyik módja a kötött órák számának optimális mértékre való csökkentése (külföldi tapasztalatok alapján ez heti 30 óra körül van). A legjelentősebb időtartalékot azonban az egyéni tanulás hatékonyabb módszereinek kialakításával képezhetjük. A két lehetőség viszont – változatlan tantervi anyagot feltételezve – nem független egymástól. Az órarendi órák csökkentésének előfeltételeként ugyanis az önálló tanulás képességének magas szintjét jelölhetjük meg. Mindenekelőtt tehát ennek elérésére kell törekedni. Nem vitatható, hogy tanulás közben a tanulási módszerek (technikák) spontán módon is alakulnak, de lényegesen meggyorsítható ez a folyamat az oktatás olyan szervezésével, amely egyben az önálló tanulás képességeinek fejlesztését is célul tűzi ki. E tanulmány közreadásával elsősorban az oktatási folyamat ezen képességfejlesztő funkciójára szerettem volna felhívni a kollégák figyelmét.

\*KISZI: Kijevszkij Inzsinjerno-Sztroityelnij Insztitut  
OPI: Ogyesszkij Polityehnyicseskij Insztitut  
MFTI: Maszkovszkij Fiziko-Tyehnyicseskij Insztitut  
CVUT: Ceské Vysoké Učení Technické v Praze  
EMA-Egyetem: Ernst Moritz Arndt – Universität Greifswald

KÜLFÖLDI HALLGATÓK KÉPZÉSÉVEL KAPCSOLATOS  
PEDAGÓGIAI TAPASZTALATOK

A Magyar Népköztársaság immáron évtizedek óta lehetőséget biztosít arra, hogy külföldi állampolgárságú hallgatók hazánkban tanuljanak és diplomát szerezzenek.

A II. világháborút követő években természetesen erre nem volt még megfelelő anyagi fedezet sem a fogadó, sem a küldő országok részéről. Így lassan alakult ki az a helyzet, ami jelenleg már természetes, hogy a világ minden földrészéről tanulnak fiatalok a magyar felsőoktatás különböző intézményeiben. Nagy többségük a fejlődő országokból jött, kisebb hányaduk a szocialista államokból, de az utóbbi években nyugati önköltséges hallgatók is vannak már Magyarországon.

Annak a ténynek, hogy hazánkban külföldi hallgatók tanulnak, több vetülete is van. Részben internacionalista, illetve a magyar anyanyelvű külföldi diákok esetében, hazafias kötelességünk. Részben pedig szellemi értékek hasznosítását jelenti határainkon túl, és potenciálisan gazdasági kapcsolataink fejlődését is szolgálja. Az úgynevezett önköltséges hallgatók tanítása angol, német stb. nyelven a jelentős erkölcsi siker mellett jelentékeny gazdasági haszonnal is jár.

Tekintettel arra, hogy egy közleményben nem lehet teljességre törekedni, csak arról a területről közöljük tapasztalatainkat, ahol több évtizedes pedagógiai múlt van mögöttünk. A továbbiakban így elsősorban a *Szegedi Orvostudományi Egyetem Gyógyszerésztudományi Karán tanuló külföldi hallgatók képzésének oktatási-nevelési kérdéseiről kívánunk rövid tájékoztatót adni*. Mondanivalónk azonban olyan jellegű, hogy nem csupán Szeged város egyik egyetemének egy bizonyos karára vonatkozik. Sok szempontból általánosíthatók megállapításaink, s úgy véljük, más szakterületen is felhasználhatók következtetéseink.

\*

Ma már megszokott, mindennapos pedagógiai feladat a felsőoktatásban, hogy a magyarul rosszul beszélő külföldi hallgatóknak a szakmai ismeretek elsajátításához maximális segítséget kell nyújtani. Állítjuk, hogy a pedagógusok zöme megkülönböztetett figyelemmel foglalkozik ezekkel a fiatalokkal, de talán nem árt e helyen is hangsúlyozni, hogy ugyan minden lehetőséget meg kell adnunk nekik a vizsgáig, a vizsgán támasztott mércének azonban azonosnak kell lennie a magyar hallgatókéval, mert a magyar diploma értékét meg kell őrizni!

Valamennyi külföldi hallgató azért jön Magyarországra, hogy itt szakmai ismereteket, hivatástudatot és végül oklevelet szerezzen. Azonban fel kell tenni a kérdést: ki a



az ember, aki örömmel lát neki egy nehéz, hosszú évekig tartó szellemi tevékenységnek, ha netán rossz a közérzete, ha nem találja a helyét, ha mostohák a körülményei, ha elkeseredett, ha nincsenek barátai, ha nincs akihez problémáival fordulhatna? stb.? Ennek a háttérnek a biztosítására tehát fokozott mértékben oda kell figyelni, mert e nélkül nem képzelhető el a felkészülés egy kvalifikált munkakör magas szintű ellátására. Persze mindez magyar állampolgárságú hallgatóinkra is vonatkozik, de hatványozott mértékben a külföldiekre, mert nekik még a nyelvi nehézségekkel is meg kell küzdeniük. *Nagyon fontosnak tartjuk tehát a stabil „háttér” biztosítását*, hiszen erre épül a sok tanulás és mindaz, amit e fiatalok hivatástudat és szakmai ismeretanyag címén évek múlva visszavisznek hazájukba.

Ezek a fiatalok nem külföldi turisták – ezt tudják ők maguk is és mi is –, tehát nem elég csak nézelődniük és szórakozniuk az évek során, hanem a tananyag elsajátításában a maximumra kell törekedniük.

Magyarországon az 1983/84. tanévben 3000-nél több külföldi diák tanult. A négy orvostudományi egyetemre 50 országból 722 hallgató járt, rajtuk kívül Budapesten még további 100 önköltséges hallgató is. A Szegedi Orvostudományi Egyetemre 136 fő iratkozott be.

Karunkon 1964-től tanulnak külföldi diákok. Az elmúlt 20 év alatt összesen 42-en fejezték be tanulmányaikat, közülük később 4 fő doktorált, egyikük pedig a kandidátusi minősítést is megszerezte. Időközben számuk megnövekedett, hiszen jelenleg 36 külföldi hallgatónk van, akik 13 országból érkeztek. Úgy véljük, hogy érdemes az állampolgárságukat felsorolni, hiszen így a heterogenitás még szembetűnőbb: vietnámi, mongol, laoszi, dél-jemeni, izraeli, etiópiai, szudáni, ghanai, nigériai, kongói, tanzániai, jamaikai és jugoszláviai diákok tanulnak Karunkon. Számuk évfolyamonként 7–10 között változik; 1984 őszétől pedig újabb 9 fiatal érkezik a fejlődő országokból. Arányuk ezzel már meghaladja a 10%-ot.

Karunk állami és pártvezetése, a KISZ-vezetőség és a Kollégiumi Bizottság egyaránt szívügyének tekinti a külföldi hallgatók segítségét. A Kari Nevelési Bizottság a Kari Tanács jóváhagyásával 1977-ben kidolgozott egy Komplex Nevelési Tervet, amely ugyan minden hallgatóra vonatkozik, de külön fejezetben foglalkozik a hátrányos helyzetű külföldi diákokkal. Elsősorban nyelvi nehézségeik miatt nevezhetjük őket „hátrányos helyzetűek”-nek, hiszen nekünk is elképesztően sok energiába és nehézségbe kerülne, ha magyar állampolgársággal, egy évi nyelvi előkészítő után Vietnámban vagy Nigériában kellene egyetemi oklevelet szereznünk, az illető ország anyanyelvén hallgatva az előadásokat.

\*

Kari oktatómunkánk eredményességét kívántuk fokozni azért, hogy minden külföldi hallgatónknak kérdőívet adjunk át, amelyet kitöltve, értékelhető módon, vissza is kaptunk.

Arra törekedtünk, hogy őszinte választ adjanak kérdéseinkre, hogy megtudjuk: tulajdonképpen kik rejtőznék a számunkra sokszor kimondhatatlan külföldi nevek mögött? Hisz csak így tudhatunk effektív segítséget nyújtani.

Külföldi hallgatóink zömükben elismerik előképzettségbeli hiányosságaikat, panaszkodnak a szülőktől való nagy távolságra, a ritka hazautazási lehetőségre (van, aki 6 év óta nem látta családját, pedig többségükben nagycsaládosok gyermekei, van, akinek 11 testvére van, s az átlagos testvérlétszám 5,6 fő). Elismerik, hogy a nyelvi nehézség sokszor gátlásos fellépést idéz elő náluk. Az akklimatizálódás mellett általában problémát jelent a magyar életmódba és a kollektívába való beilleszkedés is. Kivételt képeznek a jugoszláviai hallgatók, akik több szempontból előnyösebb helyzetben vannak, hiszen nincsenek nyelvi problémáik, és a kontaktust is jobban tudják tartani családjukkal.

Összesítve a nehézségeket: nyelvi, klimatikus, étkezési, vallási, és szokásbeli, valamint előképzettségbeli hiányosságok, olykor anyagi gondok. Külföldi hallgatóink oktatásának eredményességét tehát számos tényező befolyásolja, amelyek közül azonban néhány megoldható, néhány elviselése pedig könnyebbé tehető, ha a pedagógusban egyesül a szakmaszeretet és a humanitás.

*Külföldi hallgatóink tanulmányi eredményei* alig maradnak el a magyaroké mögött. Egyértelmű, hogy a „jó” osztályzatért lényegesen többet kell dolgozniuk, mint a magyar hallgatóknak. Egyébként a kérdőíves felmérés alapján háromnegyed részüknek a végzés után további terveik vannak: szakgyógyszerészi képesítés, doktorálás stb. Ambíciójuk és erőfeszítésük a pedagógusok és a hallgatók körében is tiszteletet vált ki. A 36 külföldi hallgató tanulmányi eredménye az utolsó vizsgaidőszak alapján a következőképpen oszlott meg: kitűnő 1, jeles-jó 15, közepes 11, elégséges 6, félévismétlő volt 2, félévismétlő lesz 1 fő. Ezek az eredmények önmagukban is jók, de figyelembe véve az előzményeket, igen jónak mondhatók, hiszen közülük egyesek a napi feladatellátáson túlmenően még TDK munkát is képesek végezni, sőt eredményes pályamunkát is készíteni. Bár van köztük olyan is, aki bukás nélkül elvégezte (vagy elvégzi) az egyetemet, de többségükre azért nem ez a jellemző. Saját pedagógiai tapasztalataink viszont azt igazolják, hogy érdemes velük szívvel-lélekkel foglalkozni, mert megérik ezt, és általában jobb teljesítmény felmutatásával hálálják meg segítő szándékunkat.

A Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI) munkáját jónak tartják, de kevésnek ítélik az egy évet, hiszen a magyar nyelv közismerten nehéz, s a magyar szakkifejezések megtanulása és az előadások nyomon követése sokszor megoldhatatlan feladat elé állítja őket.

A Kari Tanácsnak is beszámoltunk a felmérés tapasztalatairól, és *a feladatokat az alábbiakban jelöltük meg:*

1. Egy partnerkapcsolat csak akkor tehető eredményesebbé, ha azt mindkét fél akarja. Felmerül a jogos kérdés, hogy ebben az esetben melyik fél legyen a kezdeményező? Úgy tűnik, hogy a hazánkban tanuló külföldi fiatalnak kellene jelentkeznie, hogy melyek a problémái és miben kér segítséget. Itt külön problémát jelent az, hogy a fejlődő országokból jött külföldi hallgatóink 30%-a elismeri: nem gyógyszerésznek készült, irányították erre a pályára. Egy szakmát pedig vonzalom, hivatástudat nélkül elsajátítani igen nehéz, még anyanyelvi szinten is. E téren a pedagógusoknak tehát óriási feladatuk van: megismertetni a szakterület szépségeit, elvárásait, megbarátkoztatni a külföldi fiatalokat az adott tudománnyal.

2. Kérések a Kar állami és pártvezetéséhez. A külföldiek problémáit ne csak elvben, hanem konkrétan is támogassák. Bízbanak meg egy tanárt (mint ahogy ez Karunkon megtörtént), aki hivatalból foglalkozik a külföldi hallgatók oktatása-képzése mellett

mindazzal, ami több éves magyarországi tartózkodásuk során felmerülhet. (Például: kapcsolattartás a nagykövetségekkel, idegennyelvű tankönyvek és szakkönyvek, valamint speciális szótárak (arab–magyar) beszerzése, szöveggyűjtemények, szakkifejezések összeállítása, a tanulópári felkészülés és a gyakori intézeti konzultációk megszervezése, a demonstrációk, esetleg a vizsgák letételének biztosítása idegen nyelven stb.) A legkiválóbb külföldi hallgatók felterjesztése miniszteri dicséretre, jutalomműködésre. Végül erkölcsi és anyagi elismerése azon oktatóknak, akik kifejezett „többletmunkát” végeztek külföldi hallgatóink tanulásának és közérzetének javítása érdekében.

3. Kívánalmak a KISZ-szel és a Kari Nevelési Bizottsággal szemben. A Kari Komplex Nevelési Terv szempontjait figyelembe véve a KISZ-vezetők, instruktorok, osztályfőnökök és csoportpatronus pedagógusok, valamint a kollégiumi tanárok minden lehetőséget ragadjanak meg – főleg az I. évben –, hogy a külföldi hallgatók mielőbb otthonosan érezzék magukat az egyetemen, a kollégiumban és abban a városban, ahol éveket fognak eltölteni. Mert az akklimatizálódás – nem csak meteorológiai értelemben – lassú folyamat, de egyik alapfeltétele az eredményes szakmai előrehaladásnak. Külön fontos feladat jut a kollégiumokra, hiszen a szobatárs megválasztása, a szabadidő helyes kihasználása (pl. kirándulások, kulturális műsorok, sportversenyek szervezése, esetleg év végén karácsonyi ünnepség megrendezése) érzelmileg sokat jelenthet a családját nélkülöző külföldi hallgatóknak.

\*

Feltételezzük, hogy a gyógyszerészképzésben résztvevő külföldi hallgatókkal kapcsolatos tapasztalataink nem Kar-specifikusak, hanem általánosságban is érvényesek. A kérdőíves felmérés „egyéb közölnivalója” rovatból jól esett olvasni azokat a meleg sorokat, amelyekben nyíltan vagy burkoltan, de tudtunkra adták: hálásak azért, hogy érdeklődünk gondjaik és problémáik iránt. Úgy véljük, hogy a magyar pedagógusok a jövőben is sokat fognak fáradozni a külföldi hallgatók oktatásával és nevelésével, hiszen ezirányú ténykedésünk a szakmai feladaton túl a nemzetiségi és a fejlődő országokkal kialakult politikánknak is szerves részét képezi.

Reméljük, hogy a közleményünkben röviden leírt tapasztalatainkból és a felvetett problémákból egyeseket a külföldi hallgatókkal foglalkozó pedagógusok hasznosítani tudnak.

## SZEMINÁRIUMI MÓDSZEREINK ELEMZÉSE FAKTORANALÍZIS SEGÍTSÉGÉVEL

### 1. A faktoranalízis módszere

A pedagógia fejlődésének fontos mozzanata volt a *tudatos kísérletezés* térhódítása, amely a korábban szinte egyeduralkodó megfigyelést, tapasztalatgyűjtést felváltotta. A kísérletezést rövidesen a *kvantitatívításra* törekvés követte, amely a valószínűségszámítás, illetve a *matematikai statisztika* eljárásainak alkalmazásában realizálódott. Ez azt a felismerést tükrözte, hogy még a leg gondosabban szervezett pedagógiai kísérleteknél sem zárható ki számos, a kísérlet kimenetelét befolyásoló közvetlen vagy közvetett hatás, így a megfigyelt vagy mért adatok lényegében valószínűségi változóknak tekinthetők.

E változók empirikus eloszlásának paramétereivel, a hipotézis-vizsgálat módszerét alkalmazva, az elméleti eloszlás jellemzőire következtethetünk, statisztikai próbákat végezhetünk. Mindezek alapján *valószínűségi megalapozottságú* döntéseket hozhatunk például az alkalmazott módszer eredményességére vonatkozóan. Egymással összefüggő, vagy összefüggőnek feltételezett mennyiségek közötti kapcsolat jellemzésére korrelációs együttható – egyszerű, parciális, többszörös – számolható, esetleg függvényillesztések végezhetők. (9)

A pedagógiai (didaktikai) vizsgálatok matematikai elemzését azonban megnehezíti az a tény, hogy rendkívül összetett jelenségekre vonatkoznak (1), (8), hogy a szakmai, általános didaktikai, szakmódszertani, pszichikai tényezők együttes jelenléte komplex módszert igényel. Ez azonban sok esetben nem történik meg. (7)

További nehézséget jelent, hogy a sokváltozós jelenségek vizsgálatára alkalmasnak tűnő korreláció és regresszióanalízis feltételezi, hogy bár a vizsgálni kívánt (cél-) mennyiség és a többi hatótényező között legyen kapcsolat, de egymás hatását ne befolyásolják. Nyilvánvaló, hogy ez a követelmény a valóság jelentős leegyszerűsítését vonja maga után.

Igen világosan és áttekinthetően exponálja az ilyen esetben is eredményesen alkalmazható matematikai módszereket *Hunya Péterné*: Többváltozós statisztikai módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai jelenségek vizsgálatában c. cikkében. (5) A legárnyaltabb, legvalóságghűbb módszer, amely helyesen tükrözi vissza a sokszorosan összefüggő változók kapcsolatát, a *faktoranalízis*. Alkalmazásával a matematikai modellezés a pedagógiai kutatásokban létjogosultságot nyert. „A modellezés jelentősége éppen az, hogy nem csupán modellalkotást jelent, hanem magába foglalja a modell vizsgálatát is, s ezáltal – szemléletesebbé, áttekinthetőbbé téve a vizsgált struktúrát – új megvilágításba helyezi az objektumot” – olvashatjuk *Réthy Endréné*: Az oktatási folyamat faktoranalízise c. tanulmányában. (8)

A faktoranalízist korábban főként gazdasági, egészségügyi, tervezési problémák megoldására, majd a pszichológia és a szociálpszichológia területén alkalmazták (11), (4), (2), (3). Felhasználása a pedagógiai kutatásokban kb. egy évtizedre tehető, s „Úgy tűnik, a faktoranalízis alkalmazásával az oktatási folyamat alapvető struktúráinak, fő törvényszerűségeinek felkutatása válik lehetővé.” (8)

A faktoranalitikus vizsgálat gondolatmenete a következő: (3), (4), (5)

Egy jelenséggel kapcsolatban számba vesszük az összes, azt valóban jellemző mennyiséget. A kiválasztott célmennyiség, illetve a többi jellemző mind valószínűségi változó, konkrét értékeik mérési eredmények. A faktoranalitikus modell abból az alapfeltevésből indul ki, hogy ezek az egy populációra vonatkozó változók bizonyos közös területeket is átfedve, kölcsönösen hatnak egymásra.

A közöttük levő egyszerű korreláció közös keletkezési feltételek eredménye. Ezek a lényegi hatótényezők, amelyek a megfigyelt változókat is befolyásolják a *faktorok*. Számuk általában kevesebb a változókénál, de mint generáló hatótényezők a vizsgált problémát szintén kimerítően és áttekinthetően jellemzik. Az eljárás során tehát lényegében információ-tömörítés történik, mely a valószínűségi változók számának redukcióját úgy igyekszik megoldani, hogy az információ-tartalom ne csökkenjen. (Természetesen a faktorok is valószínűségi változók, de már függetlenek, s így további statisztikai számolás alapját képezhetik.)

A módszer egyik fő célja tehát a feltételezett közös hatótényezők megkeresése, de az értékelést végző szakember arról is tájékozódhat, hogy milyen mértékben részesednek a faktorok a célmennyiség szórásnégyzetéből, elválaszthatja a több változót is befolyásoló közös faktorokat a csak egy változónál fellépő faktoroktól, s speciális transzformációval elkészítheti (a célmennyiséget befolyásoló hatásuk alapján) a megfigyelt változók rangsorát.

A pedagógiában a faktoranalízis a kísérlet kiértékelésének módszere, melyet a lehetséges változók differenciált számbavétele s értékeinek rögzítése előz meg, s az eredmények értelmezése, következtetések levonása követ. A tárgykörben megjelent közlemények változatos képet mutatnak abból a szempontból, hogy a fenti három mozzanat közül melyikre helyezik a hangsúlyt. Elégé általános, hogy inkább az első és harmadik bemutatása dominál, a kiértékelés módszerére pedig csak utalás történik. [Kivételem pl. (5), (8)]

Úgy gondoljuk azonban, hogy a kiértékelés módszerének részletesebb bemutatása is tanulságokkal szolgálhat. Hiszen egzaktága inspiratív hatást gyakorol az adatfelvétel, a figyelembe veendő változók kiválasztási módszerei tökéletesítésére, de arra is befolyással van, hogy a kimeneten megjelenő eredmények ne tegyék feleslegessé a tartalmi elemzéseket (5) és a kvalitatív értékelést. A továbbiakban, egy kísérlet kapcsán, a kiértékelés statisztikai módszerével foglalkozunk kicsit részletesebben.

## 2. A kísérlet bemutatása

Vizsgálatunk tárgyát a III. éves matematika-fizika szakos hallgatók (2 csoport, 28 fő) feléves optika szemináriumi munkájának elemzése képezte.

Választásunk legfontosabb indoka az volt, hogy a szemináriumok alapvető célja a hallgatók értelmi erőinek, s a szaktárgyuk eredményes tanításához szükséges képességeknek (például megfigyelő, leíró, előadó, lényegkiemelő, problémamegoldó, kísérletező képességeknek stb.) a fejlesztése. Mindezek egy főiskolai tantárgy oktatásán belül leginkább a szemináriumokon, a különböző önálló hallgatói tevékenységet feltételező

munkaformákkal fejleszthetők. Indokolt tehát keresni a fenti célt szolgáló eljárásokat és elemezni hatásmechanizmusukat. A félév során tartott szemináriumok az alkalmazott domináns módszer alapján lényegében az alábbi három csoportba sorolhatók:

- a) előadástkövető szemináriumok,
  - b) „klasszikus” szemináriumok,
  - c) problémamegoldó szemináriumok.
- a) A tananyaghoz kapcsolódó kísérletek egy részét (kb. 40 db geometriai optikai kísérletet) e szemináriumokon a hallgatók végezték el. Ezeknek mintegy a fele az általános iskolai, másik része a főiskolai tananyaghoz kapcsolódott. A kísérletek elvégzését az összeállítás, illetve a tapasztalatok rögzítése, közös megbeszélése követte. Ebbe építve történt az előadási anyag vonatkozó részeinek megbeszélése – értékelés nélkül. Használtuk ezeken a szemináriumokon azt az oktatási segédanyagot is, mely az alapvető geometriai optikai fogalmak, eljárások önálló hallgatói gyakorlását van hivatva biztosítani.
- b) A félév elején, megbeszélte munkaprogram alapján, egyes anyagrészek kötelező, illetve ajánlott irodalom felhasználásával, önálló hallgatói felkészülés után kerültek közös feldolgozásra (5 alkalom). A kialakuló beszélgetésben, vitában való részvétel szakmai tájékozottságot, az irodalom értelmes áttanulmányozását, a gondolatok érthető, logikusan érvelő kifejtését feltételezte.
- c) Alapvető törekvés volt a szemináriumokon az úgynevezett problémahelyzetek teremtése. A probléma felvetése vagy tanári demonstrációs kísérlet bemutatásával, vagy – csoportosan nehezebben szemlélhető kísérlet esetén – annak diaképi kivetítésével, esetleg a szituáció szóbeli leírásával történt. A feltett kérdések megválaszolása az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazását igényelte.

A fenti típusú szemináriumok munkájában való eredményes szereplés (amely a félév végi értékelésben tükröződött) igen sok tényező függvénye volt. Nyilván nem volt mindegy, hogy ki-ki mennyi s milyen szintű előismerettel rendelkezett, képes volt-e önálló megfigyelésekre, lényeges jegyek kiemelésére, irodalom önálló feldolgozására stb.

Mindezek alapján vizsgálándó modellünket az alábbi változókból állítottuk össze:

Változók jele	Megnevezés
$x_1$	célmennyiség: az évközi szemináriumi munka félévi minősítése
$x_2$	az előző tanulmányokból származó optikai alapismeretek
$x_3$	az intelligencia-hányados
$x_4$	mechanikus emlékezet
$x_5$	értelmes emlékezés, a megfigyelés pontossága
$x_6$	az önálló megfigyelés képességének szintje (a megismerő beállítottság jelentkezésének mértéke)
$x_7$	oktatási segédanyag önálló felhasználása

(Szeretném előrebocsátani: nem biztos, hogy ezen első próbálkozás során az adott problémakör maximális „változórendszerét” sikerült megragadni, kapcsolatuk azonban a célmennyiséggel ( $x_1$ ) nyilvánvaló, s egymás közötti függetlenségük sem tételvezhető fel.)

A modell mennyiségi vizsgálatához e hét változó értékeit használtuk. Az adatfelvétel és a számszerűsítés változónként a következő volt:

$x_1$  változó:

A félévi szeminárium munkáinak minősítésének alapjául a félév során hat alkalommal végzett, egész csoportra kiterjedő ellenőrzés szolgált. Ennél nem az ismeretek egyszerű felidézése, hanem a megfelelő következtetések levonásán alapuló gyakorlati alkalmazás volt a fő szempont. Feladatmegoldás, problémaszituáció elemzése, önállóan feldolgozott anyag rész ellenőrzése egyaránt szerepelt közöttük. Ezen túl szempont volt a vitákban való részvétel, a problémamegoldást előrevívő hozzászólás stb. figyelembevétele is. A százalékokban kifejezett teljesítményeket az elfogadott gyakorlat szerint formáltuk érdemjegyekké.

$x_2, x_7$  változó:

A félév elején és végén azonos feladatlapot töltöttek ki a hallgatók, melynek kérdései az optikai alapismeretekre vonatkoztak, s jó összhangban voltak annak az oktatási segédletnek a gyakorlataival, melyet minden hallgató megkapott és használhatott a félév során. Így önkontrollós formaként mód nyílt az ismeretkör-bővülés nyomkövetésére. A változó egyes értékei a feladatlapok összpontszámai.

$x_3$  változó:

Az adott korosztály számára készült IQ-teszt alapján kapott intelligenciahányados pontértéke.

$x_4$  változó:

A 5-5 s-ra, időtartamra kivetített vonalas ábra teljes reprodukálásához, hallgatónként különböző számú próbálkozásra volt szükség. A reprodukálás emlékezetből történt, s a változóhoz rendelt adat a próbálkozások száma.

$x_5$  változó:

Optikai kísérlet ernyőképének diafelvételtől történő kivetítése háromszori ismétléssel, a látottak felidézése és lejegyzése volt a követelmény – szakaszonkénti bontásban. Az alkalmazott két felvételen Newton-gyűrűs interferenciaképet mutattunk áteső és visszavert fényben. A számszerűsített adat: valamely szempont szerinti logikus rend megragadása a látottakban, a megfigyelt pontossága az idő függvényében, amelyek a bevételek „minőségéről” is tájékoztatást nyújtottak.

$x_6$  változó:

Bemutattunk egy optikai kísérletet a hallgatók által is használt eszközkészlettel. A feladat a kísérlet megfigyelése, lényeges vonásainak írásbeli rögzítése, az ernyőkép grafikus reprodukálása volt. A számszerűsített adat: a súlyozott lényeges jellemvonások, valamint a figyelem terjedelmére jellemző összes megfigyelt körülmény.

### 3. A statisztikai kiértékelés lépései

A faktoranalitikus elemzés komoly számítógépes háttérrel feltételez. A felhasznált matematikai apparátus elvonsága miatt csak a gondolatmenet közlésére szorítkozhatunk:

a) Változóként kiszámítottuk az átlagot és a szórást, s ezek segítségével a változókat standardizáltuk.

b) A standardizált valószínűségi változók felhasználásával elkészítettük a korrelációs matrixot. (L. 1. melléklet.) Ez minden változónak, minden változóra vonatkoztatott egyszerű korrelációs együtthatóit tartalmazta, tehát esetünkben egy  $7 \times 7$ -es szimmetrikus, főátlójában az önkorrelációkat tartalmazó matrixot jelentett.

c) Az alkalmazott főfaktormódszer alapfeltevése szerint e változók egy 7 dimenziós teret feszítenek ki, a hozzájuk tartozó egyszerű korrelációs együtthatók pedig ebben a térben elhelyezkedő ellipszoidon fekszenek. A meghatározandó faktorok ennek az ellipszoidnak tengelyei. Szükségszerű kapcsolatban állnak tehát az általunk megfigyelt valószínűségi változókkal úgy, hogy ezek a faktorok lineáris kombinációjaként állíthatók elő. Ezeket a lineáris kombinációban szereplő együtthatókat, melyek egyúttal az általunk megfigyelt változók részesedését jellemzik az illető faktorból, nevezik *faktorsúlyoknak*.

d) A faktorok keresése többciklusú, közelítő módszerrel végezhető, melynek eredményeképpen az úgynevezett faktormatrixhoz jutunk. Ennek oszlopai a faktorok, melyek tehát (L. c.) annyi dimenziós vektorok, ahány változónk volt. Számuk maximálisan 7, de megfelelő kiválasztási küszöbértéket alkalmazva (pl. az 1-nél kisebb sajátértékeket már nem tekintve), a vizsgált probléma természetétől függően redukálhatók.

Esetünkben a kapott négy faktor az alábbi:

1. táblázat

Faktorok Változók	F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>	F <sub>3</sub>	F <sub>4</sub>	h <sup>2</sup>
x <sub>1</sub>	0,7712	0,1323	0,1127	0,3009	0,7154
x <sub>2</sub>	0,7766	0,1138	0,3885	0,1259	
x <sub>3</sub>	0,6687	0,4773	-0,2461	-0,0283	
x <sub>4</sub>	-0,2080	0,1318	0,9174	-0,1677	
x <sub>5</sub>	0,0327	0,7446	-0,1343	0,5317	
x <sub>6</sub>	0,4913	-0,6191	-0,0775	0,5971	
x <sub>7</sub>	-0,4231	0,4783	-0,0219	0,6669	

*A levonható következtetések:*

Eredményeink értelmezésére, következtetések levonására

a) a korrelációs matrix vizsgálatakor,

b) a faktormatrix eredményei alapján,

c) a faktormatrix speciális rotációja után nyílik lehetőség.

a) Mivel a korrelációs mátrix (1. 1. sz. melléklet) két kiválasztott változó kapcsolatát jellemzi ugyan, de az ezekkel kapcsolatban levő többi hatását nem tükrözi, ezért a belőle levonható következtetések csak „első közelítésben” értékesek. Esetünkben látható, hogy a változók elég alacsonyan korreláltak. Ha az  $r = 0,4$ -et olyan határnak tekintjük (pedagógiai vizsgálatoknál ez nem indokolatlan), mely fölött van értelme + kapcsolatról beszélni, akkor látható, hogy az évvégi minősítés ( $x_1$ ) pozitív korrelációt mutat az előismeretek mennyiségével és minőségével ( $x_2$ ) és az IQ-val ( $x_3$ ). Hasonló kapcsolat van az  $x_2$  és  $x_3$  változó között is. Mivel további említésre érdemes + kapcsolatot a faktormatrix



nem jelez, az fogalmazható meg, hogy a félévi minősítést törekvéseink ellenére elsősorban az előismeretek mennyisége és minősége, valamint az IQ által mért képességek szintje határozta meg.

Érdeemes észrevenni továbbá azt a jelzést, mely az  $x_3-x_5$  és az  $x_6-x_7$  változók kapcsolatára utal. Az előbbi szerint az IQ-teszt eredményes kitöltésben nem elhanyagolható szerepet kap az emlékezés, a megfigyelések pontossága, míg az utóbbiak közötti negatív korreláció a hallgatói segédanyag feladatainak „mechanikus” elvégezhetőségére utal.

b) Első feladatunk a faktorok értelmezése, mely sok esetben *nem is olyan könnyű* (4), (5). Elvégzésénél az alábbiak lehetnek irányadók:

Egy faktor hatását a célmennyiségre, a célmennyiség helyén álló faktorsúly értéke jellemzi. Ennek alapján faktoraink „rangsora”:  $F_1$ ;  $F_4$ ;  $F_2$ ;  $F_3$ . (L. 1. sz. táblázat adatait.)

Ha egy faktor magasan korrelált a célmennyiséggel és magas faktorsúlyokat is tartalmaz, akkor az ezek mögött rejlő változók hatása is erős a célmennyiségre. (Pl. az  $F_1$  faktor jelzi, hogy az  $x_2$ ,  $x_3$ ,  $x_6$  és  $x_7$  változó kapcsolata is jelentős a célmennyiséggel.)

Abban az esetben pedig, ha a célmennyiségre vonatkozó faktorsúly alacsony, akkor az ugyanezen faktoron belüli magas faktorsúlyok a hozzájuk tartozó változóknak a célmennyiséggel való korrelálatlanságát fejezik ki.

A negatív faktorsúlyal kezdődő faktor nehezen értelmezhető, de az is korrelációt, csak negatív korrelációt jelöl.

Mindezek alapján a legerősebb kapcsolatot a célmennyiséggel az első faktor mutatja (0,7712). Mivel a 2-es, 3-as, 6-os és 7-es változók helyén is magas faktorsúlyt mutat, *általános faktornak* tekintendő. A második legerősebb hatást a negyedik faktor jelzi ( $F_4$ ), amely mivel magas faktorsúlyokat tartalmaz az 5-ös, 6-os és 7-es változó helyén, az *önálló munka képessége* faktorának nevezhető. Az  $F_2$  faktor a 3-as és 5-ös változó helyén mutatott magas pozitív faktorsúlyai miatt *intelligencia faktornak* tekinthető, végül az  $F_3$  zárja a „szorossági” sorrendet, melyben a 2-es és 4-es változók kapcsolata erős, s az *emlékezés faktorának* nevezhető.

Az általános faktor jelentkezése a főfaktor-módszer természetéből következik, s további elemzés alapját képezi. (L. c. pont.) A további sorrend alapján megállapítható, hogy a szemináriumi eredményekre jelentős hatást gyakorol a hallgatók ama tulajdonsága, hogy milyen szinten tudják az ismeretszerzés útját önállóan bejárni, mennyire pontosak, lényegretörőek megfigyeléseik, s mennyire fejlett az analízis-szintetizáló tevékenységük ( $F_4$  faktor). A további két faktor ( $F_2$  és  $F_3$ ) meglehetősen laza kapcsolatot mutat a célmennyiséggel. Említésük a faktorszám lehetséges bővítése szempontjából érdekes, illetve annak illusztrálására, hogy míg az  $F_2$  láthatóan nem tiszta faktor, addig az  $F_3$  elég jó közelítéssel annak tekinthető, hisz a mechanikus emlékezetet jellemző  $x_4$  változóval igen erős a kapcsolata (innen eredhet elnevezése is).

c) A részletesebb minőségi elemzés és a vizsgált változók rangsorának meghatározása céljából előbb a varimax-módszer szerinti, majd az első faktorra vonatkoztatott speciális rotáció hajtható végre. E számolási műveleteket is elvégezve, az  $F_1$  faktor faktorsúlyai a következők:

2. táblázat

Változók	F <sub>1</sub>	Rangsor
x <sub>1</sub>	0,99997	
x <sub>2</sub>	0,53477	1
x <sub>3</sub>	0,39915	2
x <sub>4</sub>	0,09307	5
x <sub>5</sub>	0,00867	6
x <sub>6</sub>	0,20175	3
x <sub>7</sub>	0,12989	4

A táblázat harmadik oszlopában az egyes, általunk vizsgált változónak a célmennyiségre gyakorolt hatása alapján készített rangsora látható. A nyert sorrend megegyezik a félévi minősítés sorrendjével:

x<sub>2</sub>: az előző tanulmányaikból származó optikai alapismeretek,

x<sub>3</sub>: az intelligencia-hányados,

x<sub>6</sub>: az önálló megfigyelés képességének szintje,

x<sub>7</sub>: az oktatási segédanyag önálló felhasználása.

A korrelációs matrix vizsgálatából nyert képet tehát kiegészíthetjük azzal, hogy a félévi eredményekben valóban tükröződik az önálló hallgatói munkavégzés színvonala.

Eredményeink alapján azonban nem állíthatjuk, hogy a célmennyiséget a fenti változók egyértelműen meghatározzák, csak az „együttváltozást” írják le (5). Az oksági kapcsolatokat megerősítik szemináriumi módszereink. A minősítés során mindig az ismeretek alkalmazása, nem pedig a tanultak pusztá felidézése volt a szempont, a kérdések megválaszolása tényanyagot s az értelmi képességek bizonyos szintjét feltételezte. A 4. és 5. változó elhanyagolható hatása viszont részben meglepő, mert a hallgatók tudatos tanulásra való beállítottságának hiányára, esetleg mérésbeli hiányosságokra utal (pl. újszerű kérdésfelvetés, a korábban megszokottól eltérő ellenőrzési eljárás stb.). Az első feltevés a folyamatos évközi ellenőrzés szükségességére figyelmeztet (ami ilyen életkorban talán meglepő), míg az utóbbi mérőeszközök elemzésére, mérési módszereink tökéletesítésének szükségességére hívja fel a figyelmet.

A matematikai elemzés alkalmazott matematikai modellünk „jószágáról” is tájékoztat, arról mintegy visszacsatolást biztosít. Ha ugyanis az eredeti faktormatrix (1. táblázat) első sorát tekintjük, s itt képezzük a célmennyiségre vonatkozó faktorsúlyok négyzetösszegeit (esetünkben 0,7154), akkor az ennek négyzeteként nyerhető determinációs együttható ( $0,7154^2 = 0,5117$ ) megmutatja, hogy a célmennyiség mennyiben tükröződik a változókon keresztül. A félévi minősítés szórása ilyen mértékben (51,17%-ban) magyarázható a megfigyelt változók szórásával, mely információ a modell további finomítására, újabb változók figyelembevételére inspirál.

Bár a fentiekben vázolt módszer munkaigényes, s egyéb alkalmazási nehézségekkel is együttjár (pl. a megfelelő változók szaktudományi megalapozottságú megválasztása, az egyes faktorok értelmezése), de rendkívül eredményes is, mivel egy összetett struktúra

sokszor rejtett összefüggéseinek feltárására nyújt módot, nem igényel túlságosan magas elemszámot, s lehetőséget ad az egy mintán belüli vizsgálatokra.

Hatékony alkalmazása feltételezi a különböző tudományterületeken dolgozók együttműködését. Ezt a közreműködést köszönöm meg *Tarnóczy Tibor* egyetemi tanársegédnek (DATE), aki a program számítógépes „lefuttatásával” segítette munkámat.

## IRODALOM

1. *Ágoston György*: Nevelélmélet. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
2. *Deák Ágnes–Kozéki Béla*: Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitástényezők vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1981/2.
3. *Eysenck, S. B. G.-G. Kálmánchy Márta–Kozéki Béla*: Magyar és angol iskoláskorú gyermekek összehasonlító vizsgálata. Pszichológia, 1981/2.
4. *Forray R. Katalin–Hegedüs T. András*: A magyar általános iskolai hálózat néhány jellemzőjének faktoranalízise. Magyar Pedagógia, 1979/3.
5. *Hunya Péterné*: Többváltozós statisztikai módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai jelenségek vizsgálatában. Pedagógiai Szemle, 1982/1.
6. *Lénárd Ferenc*: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó. Bp. 1982.
7. *Papp Ottó*: Operációkutatási modellek. BME Továbbképző Intézete, Bp. 1978.
8. *Réthy Endréné*: Az oktatási folyamat faktoranalízise. Magyar Pedagógia, 1978/3–4.
9. *Varga Lajos*: Kvantitatív módszerek pedagógiai alkalmazásának néhány kérdése. Magyar Pedagógia 1981/2.
10. *Vincze István*: A statisztikai következtetés és korlátai. Magyar Tudomány 1981/11–12.
11. *Walter Jahn–Hans Vahle*: A faktoranalízis és alkalmazása. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1974.

### I. melléklet Korrelációs mátrix

Változók	$x_1$	$x_2$	$x_3$	$x_4$	$x_5$	$x_6$	$x_7$
$x_1$	1,0000	0,5348	0,3992	0,0931	0,0087	0,2018	-0,1299
$x_2$	0,5348	1,0000	0,4145	0,0990	0,0018	0,2298	-0,1891
$x_3$	0,3992	0,4145	1,0000	-0,2036	0,2832	0,0643	-0,0693
$x_4$	-0,0931	0,0990	-0,2036	1,0000	0,0432	-0,1549	0,0594
$x_5$	0,0087	0,0018	0,2832	0,0432	1,0000	-0,2343	0,0877
$x_6$	0,2018	0,2298	0,0643	-0,1549	-0,2343	1,0000	-0,3394
$x_7$	-0,1299	-0,1891	-0,0693	0,0594	0,0877	-0,3394	1,0000

## AZ ALSÓ TAGOZATOS TANULÓK MŰELEMZŐKÉPESSÉG-VIZSGÁLATÁNAK TAPASZTALATAI

A vizuális nevelés hatékonyságának bírálói elsősorban a rajz tantárgy által kialakítandó *gyakorlati jellegű és hasznú képességeket* kéri számon. Rádiós riportműsorok, konferenciák, vitacikkek<sup>1</sup> firtatják, vajon miért nem képes műszaki rajzot olvasni a segéd munkás-jelölt, helyes axonometrikus ábrát szerkeszteni az építészhallgató, térben látni, rajzok alapján tájékozódni az ifjú vegyész, orvos, gépész? A képes folyóiratokban időről-időre megjelenik egy másik, *az oktatás helyett, illetve mellett az esztétikai nevelés igényét tükröző* modell, a rajzsakkörök és művelődési házak vasárnapi akcióinak gyerek-paradicsoma. Itt, a „kreativitás” tarka és láthatólag vidám ünnepein, anyaggal-idővel az iskolai tanóráknál összehasonlíthatatlanul jobban ellátott játszóházakban és alkotóköroben vélik feltalálni a lelkesen dicsérő és ezeket a „paradicsomi állapotokat” a „rajzói drill”-lel szellemesen, bár jócskán igazságtalanul összehasonlító cikkírók a jövő vizuális nevelésének ideálját. Egyesek még több oktatást, szigorúbb, rendszerebb készségfejlesztést kívánnának, mások viszont a meglévőt is soknak tartják, s a keretek lazítását, illetve az alternatív programok számának növelését követelik. A vita eddig szinte kizárólag a rajzi gyakorlat, a műhelymunka körül folyt – napjainkban azonban a tantárgy másik, nem kevésbé lényeges, de jóval kevésbé látványos, iskolai dekorációként használhatatlan és gyermekrajzversenyeken sem díjazható produktuma, a képzőművészeti alkotások elemzőkészsége is napirendre került.

Veszprémben, 1982-ben az Országos Oktatástechnikai Központ tanácskozásán<sup>2</sup> éles vitát váltott ki: vajon szükség van-e műelemzés-szaktudásra, vagy a képzőművész (tanár) „magától”, szakmai ismeretei, alkotni tudása folytán egyúttal hivatott bírálója is a műalkotásoknak, sőt elemezni tanítani is képes? Az alsó tagozaton tanító pedagógusok rajzi képzése, illetve képzetlensége újabb gondokkal tetézi ezt a problémát. Tanulmányunkkal ehhez a vitához kívánunk hozzájárulni, s egyben az alsó tagozatos rajzterv folyamatban levő reformjához szeretnénk anyagot szolgáltatni.

<sup>1</sup> Példák a közelmúltból: a *Képzőművészeti Főiskola* által szervezett oktatási intézményközi konferencia a vizuális nevelésről (1980), a *Magyar Nemzet* rövidebb-hosszabb cikksorozatai (1978, 80, 82), *Sárkány Klára* rádiós riportműsorai (1984–85.)

<sup>2</sup> „A művészettörténet- és műelemzéstanítás az iskolában” című rendezvény szervezője az OOK részéről *Abonyi Lászlóné*, konzulense *Kárpáti Andrea* (ELTE) volt.

## 1. Műelemzés oktatás az általános iskolában

*Az általános iskolában folyó műelemzés oktatás – mely a végzős nyolcadikosok körülbelül 70%-a számára az egyedüli szervezett és kötelező eligazítás a képzőművészet elméletében és történetében – sokkal hatékonyabb lenne, ha a tantervirok az oktatás céljait és követelményeit már az alsó tagozaton világosan és differenciáltan megfogalmaznák, ha a pedagógusok a tanulók képességfejlődését nyomonkövetnék és értékelnék. A jelenlegi tanterv ugyanis – a „spirális bővülés” modelljére hivatkozva – lényegében egy és ugyanazon „műelemző módszert”, vagy inkább műleíró eljárást írja elő az alsó tagozat osztályaiban. Ha összevetjük a négy tanév tantervének vonatkozó részeit, a homályos megfogalmazásból a tematikus-leíró műmegközelítés modellje bontakozik ki.<sup>3</sup>*

*Az első osztályban:*

„Ismerjék meg a műalkotások témáit és irányítással a mű hangulatát; azokat a képi kifejező eszközöket (szín, fény, forma), illetve elemeket, amelyek a mű hangulatát érzékeltetik.”

*A második osztályban:*

„Ismerjék fel a műalkotások témáit, és ismerkedjenek a mű hangulatának megfelelő képi kifejező eszközökkel.”

*A harmadik osztályban:*

„Tudják a művészi alkotások bemutatásával kapcsolatos érzelmeiket, gondolataikat szavakkal is megfogalmazni fejlettségi szintjüknek megfelelően.”

*A negyedik osztályban:*

„A műalkotások elemzése során ismerjék fel a lényegesebb tartalmi vonatkozásokat és kifejező eszközöket. Megfigyeléseikről önállóan szóban is tudjanak beszámolni. Gyűjtsenek képeket a műelemzés anyagához, és a gyűjtött anyagot a pedagógus irányításával csoportosítsák és rendezzék el.”

Az általunk „*tematikus-leíró*”-nak nevezett műmegközelítési mód a műalkotáson – elsősorban festményen – ábrázolt tárgyak felismerését, a téma meghatározását (tehát például a tárgycsoport helyét, a jelenetben ábrázolt történet és az események idejét), valamint a kép által sugallt, azaz jórészt a befogadó pillanatnyi lelkiállapotát tükröző „hangulatot” kéri *leolvasni* a műről. Olyan sajátosságokat tehát, melyeket az olvasás- és fogalmazásórán könyvillusztrációkat nézegetve mondatnak el a tanulókkal „képolvasási” foglalkozásokon. (Régen „Beszéd- és értelemgyakorlat”-nak hívták, ha a kisgyerek bemutatatta, hogy képes azonosítani a tárgyat és beszélt nyelvi megfelelőjéről, illetve szóképéről.) A negyedik osztály tantervi követelményei között szerepel először a „tartalmi vonatkozásoknak” a kifejező eszközökkel történő összekapcsolása, tehát a tantárgy jellegéhez illő első elemzőmódszer, amely lényegében az egyetlen marad négy éven át, a 7. osztályig. (A rajz szaktanárai, akik az alsó tagozaton rajzot tanító pedagógusok között elenyésző kisebbségben vannak, ezt az igényesebb elemzőmódot alkalmazzák kezdetől

<sup>3</sup> A most következő idézetek „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” Szabenyi Péter által szerkesztett, 1977-es kiadásának II. kötetéből valók. (Kiadó: Oktatásügyi Minisztérium.) Sorrendben: 225., 227., 229. és 232. oldal.

fogva, szép sikerrel.<sup>4)</sup> Mit eredményezhet ez a követelményrendszer? A tanítók úgy választják meg a bemutatandó műalkotásokat, hogy azok tartalma, hangulata könnyen leolvasható legyen. Előtérbe kerülnek az egyszerű tematikus művek, a kisgyerek világának tárgyait, eseményeit megörökítő „elbeszélő képek”. A negyedik osztályban így nehéz lesz a váltás – csaknem olyan nehéz, mint a hetedikben, ahol több éves „tér-forma-szín” elemzések után<sup>5</sup> korokról és stílusokról esik szó.

A történelem órán már évekkal előbb megismert, s azóta többé-kevésbé elfelejtett korok művészete mutatkozik be: „tér-forma-szín”-ként megint, legfeljebb a stílus szakszavaival „felbélyegezve”. Az alkotó, a mű és közönségének kora egyszerűen és hatásonként bemutatható lenne, ha a történelem tanításával párhuzamosan folyna a műtörténeti szempontokkal gazdagított elemzés. Erre azonban nem kerülhet sor: a formai jegyek, a képi nyelv elemeinek és szerkezeteinek felismerésére kell az idő. Tér, forma és színproblémák merülnek fel a *tantervi spirál* magasabb szintjein is, ami csak akkor lenne indokolt, ha „*tartalom-felmondás*” helyett a *kép vizuális témái* kezdettől fogva az elemzés középpontjában állnának.

## 2. Vizsgálat az általános iskolások műelemző készségével kapcsolatban

1982–83-ban vizsgálatokat végeztünk annak megállapítására, hogy a jelenlegi képzési formában hogyan „olvassák”, értelmezik, elemzik az alsó tagozatosok a képzőművészeti alkotásokat. Eredményeink a rajz tantárgy részeként szereplő *műalkotások elemzése tananyag átcsoportosításának szükségességére és lehetőségére* figyelmeztetnek. A tanulóknak a képzőművészeti reprodukciókkal kapcsolatos megnyilvánulásait egyszerű tartalom-elemző módszerrel értékeltük, melyet a pedagógus oktatómunkája eredményvizsgálatánál is felhasználhat. Az elemzőképesség fejlesztése a rajz tanítás egyik legfontosabb feladata, a változatlanul készségi tárgynak tartott oktatási terület mentális fejleszthetőségének fontos eszköze. Felmérésünkben egyúttal néhány fejlődés-vizsgálati szempontot kívántunk adni a tanulói műelemzéseket értékelni kívánó, tantárgya jelentőségét dokumentálni vágyó pedagógusnak.

A vizsgálat két részből állt. Először a választott két iskola valamennyi IV. osztályos tanulóival (127 fő) írásbeli műelemzéseket készítettünk. Minden előzetes magyarázat nélkül kellett nyilatkozniuk a Derkovits Gyula „Téli ablak” c. festményét, H. Moore „Harcos” c. szobrát és az esztergomi Várkapolnát bemutató vetített képekről. A feladatra 45 perc állt rendelkezésre. (Az idő a tanulók számára elégnek bizonyult.)

A vizsgálat második részében a képekről való szóbeli vélekedések összegyűjtését végeztük el az I–IV. osztályokban, kötetlen időtartamú beszélgetések formájában. A két iskola találmára kiválaszt-

<sup>4</sup>A „Rajztanítás”-ba beküldött és közölt pedagógus-írások túlnyomó többsége a rajzolás-festés-mintázás gyakorlatával foglalkozik. Ezen kívül rajztanárok és az ismeretterjesztő irodalomban otthonos művészettörténészek a vizuális nyelv művészi alkalmazásmódjaival – csak igen ritkán kultúrtörténeti jelentőségével és jelentésével – foglalkozó cikkei jelennek meg ezen a legfontosabb továbbképzési fórumon.

<sup>5</sup>A felsőtagozatos tankönyv, amelynek formai (képnyelvi) elemzőmódszerét címe is mutatja: *Környeiné Gere Zsuzsa – Reegné Kuntler Teréz: Tér – forma – szín*; Tankönyvkiadó, 1978.

tott egy-egy első és 4. osztályában teljes létszámmal (összesen 75, illetve 55 fő) és a 2., 3. osztályokban találmára kiválasztott 10-10 tanulóval (összesen 20-20 fő) beszélgetést rögzítettünk a művekről. Valamennyi tanuló megnyilvánulást (a továbbiakban az egyszerűség kedvéért: elemzést) a tanulmány szerzői regisztráltak. Biztató, bátorító megjegyzéseinken kívül mindössze egyetlen kérdést tettünk fel: tetszik-e a mű?

Ugyancsak előzetes felkészítés nélkül szóltak a tanulók Raffaello „Eszterházi Madonna” és Miro „Asszonyok holddal és madárral” című festményéről, valamint egy Moholy-Nagy László gyűjteményben szereplő művészi fényképfelvételről,<sup>6</sup> melyeket reprodukció formájában mutattunk be az egyenként meghallgatott tanulóknak. Elemzéseiket megnószalagon rögzítettük, s ezt az anyagot értékeltük.

Felmérésünket két esztergomi általános iskolában végeztük. Az egyik a *Balassa Bálint Általános Iskola*, melynek épülete a felszabadulás előtt főpapi lakások céljaira szolgált, s ebből adódóan iskolai funkciókra korántsem ideális konstrukcióval rendelkezik. A város Szentgyörgy-mező nevű körzetének iskolája, de testnevelés tagozata, városi szintű beiskolázást teljesít. A tagozatos osztályokban iskolaotthonos rendszerben folyik az oktató-nevelő munka. Csak a III. és IV. osztályokban tanítja a rajzot szakos nevelő, aki a felsőfokú tanítói képesítés megszerzése után a Pécsi Tanárképző Főiskolán végzett egyszakos rajztanárként.

Az iskola rajz szaktanteremmel nem rendelkezik. A vetítési feltételek rosszak, bár diaanyaguk van. Az OPI által kiadott segédleteket ismerik és használják.

Vizsgálatunk másik helyszíne az *Esztergomi Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája* volt. Az ideális környezetben levő épületet 1978-ban adták át rendeltetésének. Az iskola megfelelően felszerelt rajz szaktanteremmel, sőt egy kisebb „agyagozó” műhellyel is rendelkezik. Az alsó és felső tagozatban egyaránt szakos nevelő tanítja a rajzot. Az I–IV. osztály szaktanára 1973-ban a Pécsi Tanárképző Főiskola magyar-rajz szakán szerezte tanári képesítését. Munkájához minden feltétel adott, az OPI kiadványait használja.

Felmérő munkánk során, az 1981/82-es tanév végén mindkét iskolában maximális megértést és segítséget tapasztaltunk, mind az igazgatók, mind az érdekelt nevelők részéről. Készséggel vállalták a IV. osztályok írásbeli műelemzéseinek lebonyolítását, s a beszélgetésekhez a körülményekhez képest a lehető legjobb feltételeket biztosították.

A felmérésben érdekelt gyerekek nagy érdeklődéssel és szívesen vettek részt a munkában. Döntő többségük nyíltan, bátran fejtette ki véleményét a látott művekről.

Külön meg kell említenünk az Esztergomi Tanítóképző Főiskola támogatását, mely a vizsgálat technikai feltételeinek biztosításában is megmutatkozott.

A tanulók írásbeli és szóbeli megnyilvánulásait azonos módon, az alábbi szempontok szerint értékeltük:

– *Az elemzés hossza* – a közlésben szereplő szavak száma összesen. (A táblázatban: szavak száma.) Megmutatja, hogy bővül-e a műalkotás kiváltotta mondandók köre, illetve részletesebb lesz-e a leírás, az elemzés? Az elemzés minősége természetesen nem javul egyenes arányban annak hosszával, de mivel célunk a minél sokoldalúbb, artikuláltabb – s így természetzerűleg bővebb – műelemző beszéd, így a közlés hosszúsága is figyelembe veendő szempont.

– *Határozók, jelzők száma* – a leírás gazdagságát mutatja.

– *A megnevezett képelemek száma.* A képet alkotó formák – alakzatok, tárgyak, személyek – megnevezése a megfigyelés részletességét jelzi.

Ezen szempontok szerinti értékelést művenként és korosztályonként átlagolva közöljük. (I. táblázat)

<sup>6</sup> *Grünwald Fotó*, Bréma: Éjszakai felvétel; *Moholy-Nagy László*: Festészet, fényképszet, film; Corvina, 1978, 59. oldal.

– *Egyszerű leírás* a műalkotás képelemeit „tárgylistaként” felsoroló, jelzőket és határozókat nem, vagy igen kis mértékben (összesen 1–2-szer) használó, témafelismerést igazoló megnyilvánulás.

– *Részletes leírás* – a képelemek részleteire is kitérő, jelzőkben, határozókban gazdagabb közlés.

– *Színek megnevezése* – az alsó tagozatos rajztervtantervben az egyik legfontosabb követelmény: színismeretek alapszintű felhasználása a műelemzésben, a képelemek színeinek megemlítése.

– *A színek hatásának megfigyelése* (a táblázatban: színek hatása): a sötét-világos kontraszt és a kiegészítő színpárok megismerésére a tanterv szerint a harmadik osztályban, a 12 tagú színekör és a színárnyalatok megkülönböztetésére a negyedik osztályban kerül sor. (Bár szín-hanulatokról, szín-szimbólumokról már az 1–2. osztály olvasásóráin is szó esik.)

– *Tartalom és forma* kapcsolatának megfigyelése. A 4. osztályos tanterv törzsanyagának alapkövetelménye.

Ezen szempontok jelenlétét a tanulói elemzésekben művenként és korosztályonként százalékos arányban mutatjuk be. (II. táblázat)

– *Tetszés, nemtetszés* kifejezése – művenként és korosztályonként. Százalékos arányban közöljük, hogy tetszésüket, nemtetszésüket kifejezték-e a tanulók, illetve milyen sztereotip fordulatokkal indokolták véleményüket? (III. táblázat)

Végül a IV. táblázatban az iskolák eltérő ellátottságával és a pedagógusok különböző szakképzettségével összefüggő eredménykülönbségeket mutatjuk be.

### 3. A vizsgálati anyag értékelése

#### a) A tanulói „elemzések” terjedelme

Az I. táblázatról leolvasható, hogyan lesz egyre hosszabb, ha nem is túlzottan részletesebb a 6–10 évesek elbeszélése a képekről. A határozók és jelzők száma alig nő, a megnevezett képelemeknél pedig érdekes megfigyelni, hogy milyen könnyedén készítik el részletes „tárgylistájukat” az első osztályosok, megközelítve a negyedikesek teljesítményét. Úgy tűnik, hogy a határozók és jelzők száma sem gyarapszik az évekkel arányosan; a műalkotások „témájának” a tantervben több éven át célként szereplő felismertetése kezdettől fogva könnyű feladat. Fontos megjegyezni azonban, hogy a „téma” és a „mű hangulata” kifejezések rendszeresen együtt szerepelnek, s így jogosnak érezzük, ha a „téma” szót a rajz tanterv 3. osztályos anyagában nem a mű tartalmával (üzenetével), hanem az alkotáson látható dolgok, személyek, alakzatok együttesével azonosítjuk. A követelmény így is értelmetlenül tág, hiszen nyilvánvaló, hogy „úgy általában” a tanulók sem az 1., sem a 4. osztályban nem fogják megismerni „a műalkotások témáit” vagy „a lényegesebb tartalmi vonatkozásokat”. Csak azokat az eseményeket és dolgokat lesznek képesek megnevezni, amelyekről már vannak tapasztalataik. Az írásbeli elemzések szókészlete kisebb, leíró szókincse szegényesebb, de a képelemek felsorolása, az egyszerű „téma” felismerése úgy tűnik, itt sem okoz gondot.



I. táblázat  
A tanulók szóbeli elemzései

Osztály	Mű szerzője, ill. megnevezése	Szavak száma	Határozók, jelzők	Képelemek
1. osztályok (75 fő)	Raffaello	31	5,5	12,5
	Miro	28,5	4,5	4,5
	G. Fotó	23,5	3	5
	átlag (3 mű)	27,7	4,5	7,3
2. osztályok (20 fő)	Raffaello	34,5	5	7
	Miro	34,5	5	5,5
	G. Fotó	28,0	5	5
	átlag	32,3	5	5,8
3. osztályok (20 fő)	Raffaello	35	5	8,5
	Miro	40	6	6,5
	G. Fotó	28,0	4	4,5
	átlag	34,3	5	6,5
4. osztályok (55 fő)	Raffaello	48	6,5	10,5
	Miro	61	7	8,5
	G. Fotó	32	5	6
	átlag	47	6,2	8,3

A tanulók írásbeli elemzései

4. osztályok (127 fő)	Derkovits	30	4	8
	Bakócz-kápolna	33	4	9
	H. Moore	27	3	7
	átlag	30	3,7	8

Elgondolkoztató, *milyen szegényes viszont ez a műleíró szókincs*, mennyire nélküli mindazokat a szaknyelvi elemeket, melyeket a tanterv-tervezők elképzelései szerint felfelé ívelő, de a műelemzőkészség tekintetében inkább a 4. osztályban már célul tűzött szintet újra és újra elérni kívánó „tananyagspirál” előirányoz. A leggyakoribb jelzők (zárójelben: előfordulási számuk az összes elemzésben): szép (289), színes (73), vidám (40), régi (35), furcsa (20). A színhatások (színkontrasztok), a megvilágítás, a különféle anyagok és eszközök, s a tantervben szereplő többi kifejezőeszköz említés nélkül maradnak. A műelemző szókincs kialakítása ugyanis hosszútávú, nehéz kifejezőkészség-fejlesztési feladat, amelynek, ha csak a negyedik osztályban kezdődik el, eredménye jó esetben is csak évekkel később lesz. Viszont, ha a műelemzőkészséget már az alsó tagozat első osztályától, az „új matematika” mintájára játékosan, de a gyermekek képességeit ismerve kezdjük kialakítani, a felső tagozat első két osztályában nem lesz még mindig el nem sajátított elemzési feladat a „tér-forma-szín” változásainak megfigyelése, jut idő az „idő-stílus-társadalom” hármas megértetésére, s a művek kulturális

hátterének bemutatására. Sőt annak a kép keretein túli világnak a felidézésére is, amely a műben tükröződik.

Az I. táblázat adatai alapján úgy véljük, a leíró szókinccs az olvasás- és fogalmazás-tanítással összehangoltan, folyamatosan elsajátítható. Ami hiányzik: a műelemzés szóanyaga, a műalkotó gyakorlat folyamán élményszerűen elsajátítható „szakszó-készlet”. A tanulók szókinccse nem bővül eléggé az évek során, „elemzéseikben” inkább a töltelékszavak, a gondolatot-érzést nem hordozó összekötő elemek gyarapodnak.

### b) A műmegközelítés formái

A II. táblázat további adalékokat szolgáltat arról: érdemes-e három éven át szorgalmazni a „tematikus-leíró” megközelítést, illetve: megtörténik-e negyedik osztályra a „tartalmi-formai” elemzési mód kialakítása.

II. táblázat  
A tanulók szóbeli elemzései

Osztály	Mű szerzője, ill. megnevezése	Egyszerű leírás (%)	Részletes leírás (%)	Színek emléltése (%)	Színek hatása (%)	Tartalom és forma (%)
1. osztályok (75 fő)	Raffaello	70,7	14,7	28,0	4,0	–
	Miro	62,7	38,6	40,0	–	–
	G. Fotó	73,3	9,3	fekete-fehér fotó!	–	–
	átlag	68,9	20,9	34,0	2,0	–
2. osztályok (20 fő)	Raffaello	100,0	25,0	35,0	–	–
	Miro	70,0	15,0	50,0	–	–
	G. Fotó	95,5	25,0	fekete-fehér fotó!	–	–
	átlag	88,3	21,7	28,3	7,5	–
3. osztályok (20 fő)	Raffaello	95,0	20,0	30,0	5,0	–
	Miro	65,0	25,0	65,0	40,0	5,0
	G. Fotó	95,0	25,0	fekete-fehér fotó!	–	–
	átlag	85,0	23,3	47,5	22,5	0,6
4. osztályok (55 fő)	Raffaello	89,1	47,3	50,9	20,0	3,6
	Miro	87,2	20	78,2	41,8	10,0
	G. Fotó	100,0	27,3	fekete-fehér fotó!	–	–
	átlag	92,1	31,5	64,5	30,9	4,5

A tanulók írásbeli elemzései

4. osztályok (127 fő)	Derkovits	74	26,8	14,2	6,3	9,4
	Bakócz kápolna	77,9	19,7	1,6	1,6	7,9
	H. Moore	82,7	14,2	16,5	3,9	15,7
	átlag	78,2	20,2	10,8	3,9	11

Az „egyszerű leírás”, a mű „témájának” meghatározása mint műmegközelítés, az első osztálytól természetes és különösebb nehézséget nem okoz. A non-figuratív jellegű, bár felismerhető, asszociációt-keltő alakzatokat bőven hordozó Miro-festményről épp olyan magától értetődően készít „tárgy-listát” a hatéves, mint az Esterházy Madonna „anyukás” képéről.

A *részletes leírást* adók százalékos aránya nem növekszik úgy, ahogy elvárnánk. A negyedikesek csaknem hetven százaléka a képelemek minőségére érzéketlen, vagy inkább „nem talál rá szavakat”. A *színek* felsorolása harmadikban kezd készségié válni, de a *színek hatásáról* – a kontrasztokról, illetve a „hangulati hatásról” –, a tanterv legtöbbször hangoztatott elemzési követelményéről, a gyerekek egyharmada szól csak. A *tartalom és forma* kapcsolatba hozatala megoldhatatlanul nehéz feladat marad a negyedikesek számára is. Az utóbbi két megközelítési szempont a tulajdonképpeni műalkotás-elemzés módszerei. A „téma” formai és színbeli azonosítása tehát kezdettől kitűnően megy, a sajátosan képi hatások felismerését azonban – erre utálnak az 1–2-osok rossz eredményei –, alapszinten sem sikerül elsajátítani az alsó tagozaton. (A 3-osok teljesítményei is ezt mutatják.) Az írásbeli munkák szükségszerűen rosszabbak, hiszen fogalmazni új, nehéz feladat még a tízéveseknek. Mégis, az egyes megközelítésmódok egymáshoz viszonyított eredményei hasonlóak. (Megjegyezzük: a vizsgálat nem tett különbséget „helyes” és „helytelen” elemzés között. A *mű megközelítésének módjait* vizsgáltuk, és nem szembesítettük a gyerekek vélekedéseit szakértői elemzésekkel. A *használt nyelvi elemeket* számoltuk össze és osztályoztuk, a figyelem irányulását követtük nyomon.) Mivel a tanterv nagy súlyt helyez a mű kiváltotta érzelmek kifejezésére, a tanulók tetszés-ítéleteit is összegeztük.

### III. táblázat

#### A tanulók szóbeli elemzései

Mű	Osztály	Tetszik %	Nem tetszik %	Nem szólt róla
Raffaello: Esterházy Madonna	1.	77,3	5,3	17,4
	2.	95,0	5,0	–
	3.	90,0	10,0	–
	4.	78,2	–	21,8
Miro: A madár . . .	1.	72,0	5,3	22,7
	2.	75,0	20,0	5,0
	3.	80,0	10,0	10,0
	4.	64,5	25,5	10,0
G. Fotó	1.	61,3	22,7	16,0
	2.	85,0	15,0	–
	3.	90,0	10,0	–
	4.	87,3	9,1	3,6

### c) A tetszés nemtetszés kifejezése

A gyerekek maguktól ritkán nyilatkoztak arról, hogy tetszik-e nekik a mű. Ezért ezt az egyetlen kérdést feltettük nekik, megszakítva egyébként teljesen önálló elbeszéléseiket. A válaszok indokolását is kértük, de mindössze két sztereotípiát kaptunk meglepően egyenletes eloszlásban a négy évfolyam tanulóitól: „tetszik nekem, mert szép színes”, illetve „tetszik, mert szép formák vannak rajta”. Az előbbit 101, az utóbbit 100 gyerek válaszolta. A negyedikesek épp olyan tanácstalanul néztek ránk mikor – a tanterv szellemében – „indokolt ítéletet” kértünk tőlük, mint az első osztályosok.

Önként írásban is kevesen árulták el, hogy megnyerték-e tetszésüket a képek. Indokolt ítélettel nem találkoztunk. A rajzórakon valószínűleg ritka ez a kérdés, s akkor is formális, hiszen csak olyan „remekművek” (néha ugyan inkább tanművek) kerülnek bemutatásra, amelyeket „hódolat illet meg – nem bírálat”. A negyedikes tantervi követelményt az „indokolt véleménynyilvánításról” ismét csak elkésettnek, elő nem készítettnek érezzük, s kicsit értelmetlennek is, hiszen a műalkotások leggyakrabban mint a *képalkotó mesterség* „pozitív példái” kerülnek a hasonló feladatokon munkálkodó tanulók elé.<sup>7</sup>

A tanulók írásbeli elemzése

Mű	Osztály	Tetszik %	Nem tetszik %	Nem szívt rója
Derkovits		2,4	18,9	78,7
Bakócz kápolna	4.	18,9	10,8	80,3
H. Moore		3,9	3,9	92,2

### d) Az iskolák ellátottságával és a pedagógusok szakképzettségével összefüggő eredménykülönbségek

A jól felszerelt iskolában, szaktanteremben, egyetemi végzettségű szaktanár irányításával dolgozó „válogatott” gyakorló iskolai tanulók egy-egy műalkotásról készített szóbeli, illetve írásbeli elemzésének jellemző adatait a Balassa Általános Iskola rosszabb körülmények között tanuló diákjainak munkájával az alábbi táblázatban hasonlítjuk össze. Megjegyezzük, hogy a Balassa Iskolában is szaktanár tanítja a 3–4-eseket, tehát szakos ellátásuk jobb az országos átlagnál.

<sup>7</sup> A „remekmű, mint iskolapélda” problémája körül e tanulmány készülésének időpontjában érdekes vita bontakozott ki a Rajztanítás hasábjain. *Benkő René* „A műalkotáselemzés új útjai” című cikkében (1982. 5. szám, 20–24.) az „aktív műbefogadás” elvét a végsőkig víve, tanulóival Picasso képeit másolatja, így próbálja megértetni velük a művész alkotómódszerét. *Rendes Béláné* vitacikkében (1983. 6. szám, 27–32.) ezt az eljárást szolgai másolásnak nevezi, s a művek kevésbé direkt „leképezését” javasolja. „A művész, mint a képzés modellje” az általános iskolában is továbbél, s mint látható, nemcsak – titkolt – oktatási célként, de műalkotó példaként a szó szoros értelmében is mintát ad. A másolandó vagy csak követendő remekművek tekintélyt sugárzó felvonulása közepette, a műelemző órán „indokolt véleményt” aligha, legfeljebb árnyalt dicséretet vagy konok hallgatást várhatunk.

IV. táblázat

I. Gyakorló általános Iskola  
II. Balassa Általános Iskola

Raffaello: Esterházy Madonna, szóbeli elemzés

Osztály	Szavak száma (átlag)		Határozók és jelzők (átlag)		Képelemek (átlag)	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Felmért létszám						
1. ( I.: 28 fő) (II.: 37 fő)	32	30	4	7	7	7
2. ( I.: 10 fő) (II.: 10 fő)	36	33	4	6	6	7
3. ( I.: 10 fő) (II.: 10 fő)	38	24	3	7	7	9
4. ( I.: 19 fő) (II.: 36 fő)	46	50	3	10	10	11

Egyszerű leírás (%)		Részletes leírás (%)		Színek (%)		Színek hatása (%)		Tartalom és forma	
I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
96,4	70,2	3,6	27	–	56,8	–	8,1	–	–
100	100	–	50	10	60	–	–	–	–
90	100	10	30	–	60	–	10	–	–
73,7	97,2	26,3	58,3	10,5	72,2	5,2	27,8	–	5,6

Derkovits Gyula: Téli ablak, írásbeli elemzés

Osztály	Szavak száma (átlag)		Határozók és jelzők (átlag)		Képelemek (átlag)	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.
Az iskolák negyedik osztályai összesítve (I.: 57 fő 2. oszt. II.: 70 fő 2. oszt.)	35	22	5,3	2	9	7

Egyszerű leírás (%)		Részletes leírás (%)		Színek (%)		Színek hatása (%)		Tartalom és forma (%)	
I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
71,9	75,7	38,6	17,1	19,3	10	14,0	–	21,0	–

Úgy tűnik, tehát, hogy a tanárok szaktudása pótolni tudta a megfelelő felszerelés vagy az otthonról hozott háttér-tudás hiányát. A Balassa-iskolások szóbeli teljesítménye gyakran jobb volt a gyakorlósokénál, akik viszont lényegesen több „képnyelvi” szempontot használtak elemzéseikben. (Valószínű, hogy az anyanyelv tanítójának munkája is tükröződött ezekben az eredményekben, mivel a szóbeli kifejezésre, illetve az írásos fogalmazásra nagyobb súlyt helyező pedagógiai módszer hatása is mutatkozott.)

A legfontosabb változók: a tanterv és a tanmenet, azaz a pedagógiai program, illetve a rajzot tanító pedagógus. Más vizsgálatok is azt bizonyították, hogy a vizuális nyelv egyszerű szerkezeteinek felismerése: a szín- és szerkezeti vázlat, valamint a mű összepárosítása, a festésmódot, formaadást, színhatásokat együtt vizsgáló stílusanalógiák felismerése, tehát a *műalkotások vizuális nyelvi jellegzetességeinek megfigyelése nem megoldhatatlan feladat már az első három osztályban sem*. Sőt: a „kicsik” eredményei alig maradnak el a felső tagozatosokétól, ha csak a párosító játék-teszt egyszerű feladataival kell számot adni ismereteikről.<sup>8</sup> A műelemző szókinccs is eredményesen bővíthető, amennyiben a rajztanítás „elméleti oldala” a gyakorlatival egyenrangú szerepet kap, illetve a tantárgyi integráció lehetőségeit kiaknázzuk.<sup>9</sup> *Székácsné Vida Mária* kutatásai már évtizedek óta azt bizonyítják: az alsó tagozatosok kifejezőkészsége verbális, vizuális és kinetikus területen párhuzamosan, összefüggően fejleszhető.<sup>10</sup>

A Rajztanítás hasábjain is olvashattunk az alsó tagozatosok sikeres műelemző óráiról. Ami még hiányzik: *a műelemzőkészség összetevőinek meghatározása, az életkoroknak megfelelő elemzési szintek megállapítása, s fejlesztésük módszereinek pontos körvonalazása*. Ehhez a bőségesen rendelkezésre álló pedagógiai tapasztalatok, hazai és külföldi módszerek és kutatási eredmények összegezése szükséges. A tervezett tantervi korrekciónak erre is ki kell terjednie.

#### 4. Konzekvenciák a pedagógusképzésre

A pedagógusképzés területén is sok a tennivaló. A tanítóképző főiskolák rajz szakkollégiumainak tantervében az V. és a VI. félévben heti két órában szerepel a „Műalkotáselemzés és művészettörténet” című tárgy. Ez a tantárgy hármast funkciókat tölt be:

– A rajz szakkollégium hallgatóinak általános és szakasztétikai felkészítését, amely a műalkotáselemzési feladatok szakavatott ellátásához az általános iskola alsó tagozatán is elengedhetetlenül szükséges;

– Lehetőség arra, hogy a hallgatók kellő műelemzési gyakorlatot szerezzenek;

<sup>8</sup> *Kárpáti Andrea*: A képzőművészeti nevelés eredményeinek értékelhetőségéről (Pedagógiai Szemle, 1983, 7–8. szám, 635–646.) c. tanulmányában az ismertetett felső tagozatos műelemző-készség-mérővizsgálat módszereinek az alsó tagozaton történő alkalmazásáról számolt be. *Földy Ferencné*, bölcsészdoktori értekezésében (Debrecen, KLTE, 1983).

<sup>9</sup> *Kárpáti Andrea–Rajz Istvánné*: Kép, nyelv, zene (1983) és Kép, nyelv, zene, matematika, 1984; Bács-Kiskun megyei Tanács Pedagógiai Intézetének Kiadványa: Kutatási jelentések, illetve: *Kárpáti Andrea*: Képolvasás; Tankönyvkiadó, 1985. „Vizuális nevelés”, 1.

<sup>10</sup> *Székácsné Vida Mária*: A vizuális nevelés hatásrendszere; Akadémiai Kiadó, Bp. 1979.

– A VI., „csonka” félév folyamán e tantárgy keretében történik a művészet történetén való kronologikus „végigszáguldás”.

Azok a hallgatók, akik nem a rajz szakkollégium óráit látogatják, csak az általános képzésben kötelező egy féléves „rajz tantárgypedagógia” keretében hallanak valamit a műalkotáselemzésről. E probléma felett át lehetne siklani akkor, ha az általános iskolákban az I–IV. osztályokban csak azok tanítanak rajzot – és ezen belül műalkotáselemzést –, akik rajz szakkollégiumot végeztek. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy jelenleg az iskoláknak még csak igen kis hányada kész és képes a szakkollégiumi rendszerben képzett tanítók fogadására.

Pedig kétségtelen, hogy a rajz szakkollégiumot végzett tanítók igényesebbek a bemutatásra és elemzésre kerülő képanyag kiválasztásában és a bemutatás feltételeinek megteremtésében. A minden műhöz azonos módszerekkel közeledő elemzési szemlélet helyett egy nyitottabb, az adott mű karakteréhez rugalmasabban igazodó hozzáállás jellemzi őket, melyben nagy szerepe van a viszonyításnak és az összehasonlításnak a tartalom és forma gyakran erőszakolt különválasztásával szemben.

Bízunk abban, hogy a szakkollégiumi képzési rendszer és az általános iskolák belső munkamegosztása közötti összhang mielőbb megvalósul, és a tanítójelöltek vizuális nevelése érdekében tett erőfeszítések valóban meghozzák eredményeiket az alsó tagozaton, ahol a vizuális kultúra megalapozása történik.

Amennyiben nemcsak a rajzolás-festés-mintázás, de a műelemzés területén is életkoruknak megfelelő képzést kapnának a gyerekek a 8 általános iskolai év során, talán nem veszítenék el érdeklődésüket a képzőművészet iránt később sem, akkor, amikor már esetleg tehetnének is érte valamit.

## A TERMÉSZETISMERET (HISTORIA NATURALIS) TANANYAGRENDSZERE 1777–1868 KÖZÖTT

Mondják, hogy az idősebbek *Plinius* saját tudományos kíváncsiságának lett áldozata, amikor 79-ben elpusztította őt a Vezúv kiömlő lávafolyama, zuhogó hamu- és kőzárpora. A tudós férfiú unokaöccsére, az *ifjabb Plinius*ra maradt hatalmas terjedelmű kézirata, a „*Historia Naturalis*”, amelyben hallatlan szorgalommal gyűjtötte össze görög és latin szerzők hosszabb-rövidebb megjegyzéseit az anyagi világ dolgairól, a természet különféle vonatkozásairól.<sup>1</sup> Ezt a *Historia Naturalis*-kötetet a középkorban is sokat forgatták, különféle változatai keletkeztek. De bekerült *Plinius* mint klasszikus szerző, mint latin író a 16–17. század gimnáziumaiba, kollégiumaiba is. Maga a könyv azután kikopott az iskolai tananyagból, de megmaradt a mű címe, mégpedig egy *tantárgycsoport* megjelölésére. Az 1777-i *Ratio Educationis*ban jelent meg hazánkban először e jelentésben a „*historia naturalis*” megnevezés, a természet három világát, három „országát” foglalva keretei közé: az *ásványvilágot*, a *növényvilágot* és az *állatvilágot*, ez utóbbihoz kapcsolva az *embertant* is.

A „*historia naturalis*” elnevezés e jelentésben egészen az 1860-as évekig élt a hazai pedagógiai-didaktikai szaknyelvben, eleinte latinul, majd különféle magyar fordításokban. De túl a névhasználaton, maga az elnevezés egy sajátos *szaktudományos felfogást* is takart: a természet e három világát külön-külön tanították, egymástól mereven elválasztva; a köztük levő kapcsolatokra nem figyelve, szoros összefüggéseiket fel nem tárva. Egy modernebb tudományfelfogás fogja majd később szerves egységnek tekinteni a természetet, annak összes világát, összes tartományát.

\*

A felvilágosodás hatására az 1777-i *Ratio Educationis*ban jelent meg először hazánkban, mint hivatalosan elrendelt *középiszkolai természetismeret-tanulmány* a „*historia naturalis*”.<sup>2</sup> Már a kisgimnáziumban, tehát 10–13 éves fiúk számára előírták tanítását, mégpedig első osztályban az állat-, másodikban a növény- harmadikban pedig az ásványvilágot. De újra előkerült ez a tantárgy a gimnáziumi tagozatban, tehát a 13–15

<sup>1</sup> A mű közelmúltban megjelent kiadása: C. Plinius Secundus: A természet históriája. Válogatta, fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta *Váczy Kálmán*. Bukarest, 1973.

<sup>2</sup> *Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta *Mészáros István*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.



éves tanulók osztályaiban is: a korábban már tanult tananyagot itt átismételték. A tantárgyhoz tankönyvet nem jelölt meg a Ratio, csak azt jelezte, hogy már készülődésben van.

1778-ban került kiadásra a három kötetből álló tankönyv, egy-egy „országot” tartalmazva, szerzője Piller Mátyás budai egyetemi tanár. A három tankönyv összefoglaló címe: „*Elementa historiae naturalis in usum scholarum grammaticarum et gymnasiorum.*” A Ratio szövege előírja, hogy a „historia naturalis” mindegyik anyag részében fel kell hívni a tanulók figyelmét közhasznára és a mindennapi életben való felhasználási lehetőségeire.

Az 1806-i Ratio Educationis ésszerűsítette 1777-i elődje tantervi előírását.<sup>3</sup> Ettől kezdve a gimnáziumban oktatták a „historia naturalis” tantárgyat, „mégpedig a gimnázium első osztályában az állatvilágot kell részenként és fajonként sorra venni, megfelelően széles terjedelemben; a második osztályban azután a növények és az ásványok világa kerül az oktatás rendjébe.”

A továbbiakban ez áll az 1806-i Ratio Educationis 84. paragrafusában: „Meg kell ismertetni a tanulókat a természet alkotásaival, de azért kellő mértéket tartva, főként azokat mutatva be, amelyek hazaiak és a ház körüliek, valamint azokat, amelyeket felhasználnak a mezőgazdaságban, s a gazdasági élet és a kereskedelem többi területein, illetőleg amelyek ezekkel szoros kapcsolatban állnak.”

A jeles természettudós, Mitterpacher Lajos pesti egyetemi tanár tankönyvének használatát írta elő az 1806-i rendelkezés. Ez még 1795-ben jelent meg „*Primae Lineae historiae naturalis, in usum gymnasiorum Regni Hungariae.*”

Hazai királyi, azaz katolikus gimnáziumainkban az oktatás és a tankönyvek nyelvétől 1844-ig a latin volt a kötelező. A protestánsok viszont 1790-ben megszerzett autonómiájuk birtokában önállóan szervezhették meg iskoláik tananyagrendjét és belső életét. Ők is bevezették iskoláikba – a két Ratio nyomán – a „historia naturalis” tantárgyat, természetesen ugyanazzal a tartalommal.

A sárospataki kollégiumban például az 1804-i tanterv<sup>4</sup> szerint a kisgimnáziumnak megfelelő tagozat felső osztályában (a syntaxis-osztályban) szerepelt, az 1822-es tanterv<sup>5</sup> ugyanezt rendelte, magyarul így nevezve meg a tárgyat: „*természetismeret*”. 1838-ban a kisgimnázium 4. osztályának anyagát így részletezte az új tanterv;<sup>6</sup> Oktatni kell a tanulókat „a Természet Országainak rendes esmérésére, az azokban divatozó rendszerezés alapjai, az egyes országok esmérhető jelei, minden országból némely nevezetesebb állatok, plánta-, ásvány-nemek leírása ismertetésére”.

Az 1790-ben elnyert protestáns autonómia birtokában egyes protestáns kollégiumok magyarul kezdték oktatni a historia naturalist. Ehhez magyar nyelvű tankönyvek voltak szükségesek.

Sajátos módon először a harmadik „ország”, az ásványvilág tankönyve látott magyarul napvilágot, mégpedig Kolozsváron. Szerzője Benkő Ferenc, a nagyenyedi

<sup>3</sup> Ua.

<sup>4</sup> Sárospataki Egyházkerületi Levéltár. A. XXX. 11522. sz.

<sup>5</sup> Sárospataki Egyházkerületi Levéltár. B.LI. 21841. sz.

<sup>6</sup> Sárospataki Egyházkerületi Levéltár. B.LXII. 27268. sz.

kollégium tanára, aki 1786-ban jelentette meg könyvét e hosszú címmel: „*Magyar Minerologia* azaz a kövek s értzek tudománya, melly a természet harmadik országának gazdag és szükséges öt szakaszbeli javainak rövid és rendel való leírását foglalja magában.”

Az első magyar nyelvű teljes „*historia naturalis*”-tankönyveket az 1790-es években adták ki, címüket így magyarították: „*Természet-historia*” Pozsonyban 1792-ben, majd 1975-ben jelent meg *Gáti István*: „*Természet-historiája*”, melyet a „gyenge elmék kedvéért készített”.

Veszprémben jelent meg *Fábián József* „*Természet-história*”-ja 1799-ben. Két esztendő múlva, 1801-ben pozsonyi nyomdából került ki a neves tudós, *Földi János* könyve a következő címmel: „*Természeti historia a Linné systemája szerint*”. Tehát a legújabb tudományos eredményeket igyekezett érvényesíteni munkájában, amelynek azonban csak első kötete készült el: „*Az állatok országa*”.

*Szentgyörgyi József* debreceni tanár ugyancsak három kötetre tervezte tankönyvét, de csak egyet írt meg: szintén „*az állatok országa*” részt adta közre Debrecenben 1803-ban. Az összefoglaló cím így hangzott: „*Legnevezetesebb természeti dolgok eszmérete, az alsóbb osztályok számára.*”

A sárospataki kollégium tanárai egymás között osztották fel a munkát; a természet-historia egyes „országait” egy-egy kötetben, más-más szerző állította össze.

1809-ben jelent meg „*Az állatok országa*” – szerzője *Emődi István*. Könyvének első részében általános ismertetést adott a természetről, majd az állatvilágot hat „sereg”-re osztva tárgyalta. E felosztás jól mutatja a tudományos rendszerezés akkori szintjét: Emlősök; Madarak; Szárazon, vízben élők; Halak; Bogarak; Férgék.

Minden csoportról először általános ismertetés olvasható, ezt a rendek felsorolása követi, majd pedig a fajok bemutatása jön. Először az állat nagyságát ismerték meg a tanulók. Például a tengeri angolna „néha megnő öt singnyire, kerülete térszen másfél lábat, és 50–60 fontnyi nehéz”. Ezt követi a külső forma elbeszélése. A kevésbé ismert állatokat a könnyebb megértés kedvéért a jobban ismertekkel hasonlítja össze.

Az állatok szaporodását, az utódok számát is meg kellett tanulniuk a diákoknak, de azt is, hogy mivel táplálkoznak az állatok.

A tankönyv az ember számára gazdasági szempontból fontos állatokat tárgyalja a legrészletesebben: a szarvasmarhát, a sertést, a juhot, a lovat, a baromfiakat, a méhet, a selyemhernyót. A diákok megtanulták a háziállatok betegségeit is. Sőt azt is, hogy hogyan kell gyógyítani a beteg állatot. „A Szarvasmarha nyavalyái között nevezetesekek ezek, úgymint: elsőben a marha-dög; mellynek elkerülésére nézve egyedül való mód tsak ez, hogy a marha bészárattasson, és olly tartományból való marhát, a hol ez a Dög uralkodik, a határba bé ne eresztessenek . . .”

Az emberre vonatkozó egészségügyi tanácsok is itt olvashatók. A fogfájásra egyik bogárfaj nedvét ajánlja, a galandféreg házi gyógyításánál kellő óvatosság szükséges: „Házi orvosság ellene, amint mondják, egynehány kanál édes olaj estve, reggel be véve és erre éjomra tiz grán gumitsepp. De tapasztalatlan lévén, senki ezen nyavalyájában maga orvosa ne légyen.”

A Természeti História második részét „*A Plánták Országa*” címmel *Vadnay József* írta a sárospataki „humán oskolák” számára. 1811-ben jelent meg.

A tankönyv a tananyagot három nagy tárgykörben tárgyalja:

„A.) Közönséges Elmékedések a Plántákról és azoknak Eredetéről és Enyészetéről.

B.) A Plánták Országának Felosztása.

C.) A Növényekkel való bánás.”

A szerző a Plánták Országát két nagy csoportra osztja fel: „Az elsőben vagynak, melyeknek esmérhető virágjai vagynak, másodikban, melyeknek esmérhető virágjai nintsenek”.

A növények bemutatása – akárcsak az állatok ismertetése – itt is a nagyság leírásával kezdődik, majd a származási hely és a termőföld következik. „Kajszin-baratzkfa Származott Arméniából, a Rómaiak által, szereti a Délre vagy Napkeletre fekvő száraz, puha földet, a hideget nem szenvedheti.” Ezt követi mindenkor a növények hasznosítása: „... a dióból készült olaj festésre és enni jó...” „a rózsza virágleveléit kútvízzel összegyurván, rózsavizet égetnek belőle”. A növények gyógyító hatása is olvasható a tankönyvben: „A Székfü virágja puffadás és kólika ellen jó, A száraz betegség ellen hasznos a nyári savanyu ugorlát enni.”

A tankönyv sok gyakorlati ismeretet is tárgyalt: oltást, szemzést, védekezést a kártevők ellen.

A természetismeret harmadik sárospataki kötetét, „*Az Ásványok Országá*”-t szintén 1811-ben adták ki a „humán oskolák” számára. A tankönyv szerzője *Geley József* volt.

A könyv bevezetője elemzi az organizált és organizálatlan testeket. Az ásványok származásáról azt írja, hogy ezt pontosan nem lehet megmagyarázni.

A tananyagot négy egységre tagolva tárgyalja: 1. Sók; 2. Földek és Kövek; 3. Gyulánk ásványok; 4. Ércék.

Az ásványok is hasonló módon kerülnek bemutatásra, mint a növények és állatok: tulajdonságaik, előfordulási helyeik, a felhasználás területei.

\*

A keszthelyi Georgikon neves tanára, *Pethe Ferenc* is adott ki egy „*Természethistória*”-t. Ebben a kiváló mezőgazdasági szakiskolában természetesen magyarul folyt e tantárgy oktatása. A kötet 1815-ben jelent meg Bécsben.

Közben a „*historia naturalis*” bevonult a népiskolák tananyagába is: a természet e három „országának” érdekesebb fejezetei, állatai, növényei jól színezhették a nehezebb – szárazabb elemi iskolai tantárgyakat. E célra készítette – kérdésekben-feleletekben megfogalmazva – könyvét az erdélyi *Borosnyai Lukács János*, akinek Marosvásárhelyen három kiadásban is megjelent elemi szintű tankönyve: 1826-ban, 1836-ban, 1839-ben. Címe: „*Rövid természethistória*, melyet a tanuló gyermekek számára készített és elmélyekhez alkalmaztatva, rövid kérdésekben és versbeli feleletekben foglalva kiadott.”

Ekkor azonban már feltűnt e komplex tantárgyegyüttes új magyar neve: a „*historia naturalis*” korábbi „*természethistória*” magyarítása helyébe most a „*természettörténet*” megnevezés lépett.

1841-ben e címen adta ki tankönyvét Nagyszombatban *Ocskovszky János*: „*Természettörténet kérdésekben és feleletekben.*”

A sokoldalú reformkori pedagógus, *Peregriny Elek* középiskolai tankönyvének címében ugyancsak e megnevezést használta. A tartalom, illetőleg a tananyagrendszer

azonban nem változott: e természettörténeti tankönyvek változatlanul a természet három országát tárgyalták, külön-külön, egymástól függetlenül. Peregriny Elek könyvét Budán nyomtatták: a „*Természettörténet*” első kiadásban 1842-ben jelent meg, második kiadásban pedig 1847-ben.

Igen termékeny tankönyvíró volt ebben az időben Soltész János, a sárospataki kollégium tanára. Első tankönyve 1839-ben jelent meg „*A természet három országának általános megtekintése*” címmel. További, mintegy tucatnyi természetismereti tankönyvében néhány jelentős új mozzanatra figyelhetünk fel. Alighanem ő alkalmazta először e tantárgynak azt az új elnevezését, amely azután egészen a 20. század közepéig élt. 1841-ben adta ki tankönyvét e címmel: „*Természetrajz felsőbb gimnasiális iskolák számára*”, amelyből azután ugyancsak „*Természetrajz*” címmel rövidebb változatot is készített 1842-ben, az alsóbb gimnaziális osztályok számára.

S ezekben a tankönyvekben már felsejlik egy újfajta rendszerezés kezdeményezése is. Soltész János ugyanis – a német Scheinzre hivatkozva – könyve első részében a természet világát két nagy részre osztja fel: az egyik rész a természet „*életműtelen*” része, a másik a természet „*életműves*” része. A természet „*életműtelen*” országa az ásványország, az „*életműves országok*” a növény- és állatország.

De egy további felosztási elvet is érvényesített sárospataki tanárunk. 1841-ben jelent meg „*Műtudományi természethistória*”-ja, 1843-ban pedig a „*Gazdálkodási természetrajz*”, című tankönyve; az előzőben tárgyalásának alapja az, hogy mire és mi módon lehet felhasználni a természet három országában levő dolgokat, az utóbbiban pedig a természet három országát gazdasági szempontból tárgyalja.

\*

1845-ben jelent meg az első hivatalos népiskolai rendelkezés magyar nyelven: „*Magyarország elemi tanodáinak szabályai*”. Eszerint az elemi iskola negyedik osztályában kell tanítani a „természetismeretet”, ez nem más, mint „rövid magyarázata a természet három osztályának”.<sup>7</sup>

E rendelkezés nyomán készítette el Peregriny Elek elemi iskolai tankönyvét e címmel: „*Állatok, növények és ásványok országának természetleírása kérdésekben és feleletekben*”. A könyv Budán jelent meg 1845-ben.

1844-től kezdve a hazai királyi, azaz katolikus gimnáziumok oktatási nyelve hivatalosan is a magyar lett. Az új gimnázium „*historia naturalis*”-tankönyvet a piarista Hanák János, a neves zoológus írta, és 1846-ban Pesten adta ki e címmel: „*Természetrajz*” vagyis az állat-, növény- és ásványországnak természetű rajzokkal ellátott rendszeres leírása.”

A magyar nyelvű „*historia naturalis*” az 1840-es évek közepétől, tehát már mindenütt jelen van az iskolákban: az elemi iskolákban éppen úgy mint a gimnáziumokban. E tantárgy belső rendszere azonban továbbra is változatlan. Ezt jól jelzik az 1850-es években megjelent tankönyvek.

Mihálka Antal ásványtanát 1851-ben, növénytanát 1852-ben, állattanát 1854-ben jelentette meg Pesten középiskolások számára. Soltész János 1853–1854-ben a külön-

<sup>7</sup> 26. §; 32. §; 11. §; 55. §; 64. §; 74. §.

böző iskolafokokozatok számára több természettan-jelentkezett. 1864–1866 között *Kriesch* János adta ki tankönyvsorozatát Budán: „A természettan vezérfonala: I. rész. Állattan. II. rész. Növénytan. III. rész. Ásványtan.” Egy Egerben 1864-ben megjelent, „középtanodák számára” írt tankönyv szerzője, *Szabó* Ignác még a régies megnevezést visszhangozza: „Az ásványország természettanja.”

\*

Az 1868-ban megszavazott népoktatási törvény – a népiskola anyagáról szólva – a „természettan” kifejezést használja e tantárgy megnevezésére.<sup>8</sup> Ezért meglepő, hogy az 1869-ben megjelent népiskolai tanterv a „természettan” megnevezés szinonimájaként a „terménytan” kifejezést használja.<sup>9</sup>

Ez a név már korábban is felbukkant. A kiváló tanítóképzős szakember, *Márki* József 1852-ben e címen jelentette meg Pesten népiskolai tankönyvét: „Terményleírás, vagyis a legnevezetesebb állatok, növények és ásványok rövid, jellemző és világos leírása.”

A megnevezés számunkra megtévesztő lehet, hiszen a mai magyar köznyelvben a „termény” egészen más jelentésű, mint a „természet”. A kutatóknak tehát vigyázniuk kell nehogy félreértelmezzék a „terménytan” kifejezést, ami tehát nem más – hangsúlyozzuk –, mint a „természettan” azaz a „historia naturalis”.

Ekkor, az 1860-as évek végén azonban már lassú átfejlődés tanúi lehetünk, ami e tantárgy hagyományos belső szerkezetét illeti. Ezt dokumentálja *Eötvös* egyik legkövetlenebb munkatársa, *Környei* János „A tanító az iskolában” című könyvében.<sup>10</sup> Ebben részletesen szól a természettan oktatásáról (a törvény nyomán így nevezve a tantárgyat).

Egyrészt hangsúlyozza, hogy tanítása során a tanító kiindulópontja sohase a tudományos rendszer legyen. „Minden természettan oktatás egyes természeti testek szemléltetésével kezdődjék. Aki a rendszert veszi kiindulásul, s kezdetben mindjárt holt fogalmakról, meghatározásokról, osztályozásokról beszél, az nem fog érdeklődést kelteni a természettan iránt. Először szemléleteket, azután fogalmakat!” – hangoztatja *Környei* János. A tapasztalatok rendszerezésére a következő csoportosítást ajánlja (közben még a hagyományos kifejezéseket használja): „Állatország: emlősök, madarak, hüllők, rákok, pókok, rovarok, férgek, puhányok, ázalogok; a sugárállatokról, bomlaszokról, habarcokról alig kell valami. Növényország: a növények, mint az ember tápláléka (gabonafélék, hüvelyes vetemények, főzeléknövények, fűszernövények, gyümölcsnövények), takarmánynövények, disznövények, gyógynövények, gyári és kereskedelmi növények, mérges növények, dudvák, vad vagy erdei fák. Ásványország: éghető ásványok, földes ásványok, sók, fémek. Végül a legszükségesebb tudnivalók az ember-tanból.”

<sup>8</sup> *Eötvös* József válogatott pedagógiai művei. Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta *Felkai* László. Budapest, 1957. 188., 194.

<sup>9</sup> Tanterv a nép- polgári iskolák, valamint a képezdek számára. Pest, 1869.

<sup>10</sup> *Környei* János: A tanító az iskolában. Pest, 1870. Második kiadás. (Az első kiadás 1869-ben jelent meg.) Az idézett részek: 127., 128.

Környey tárgyalásában azonban már nem különülnek el egymástól a természet egyes országai, mert így osztja el a tananyagot: sorra kerülnek a népiskola V. osztályában „téli hónapokban állatok, tavaszi és nyári hónapokban növények”; a VI. osztályában „téli hónapokban ásványok, tavaszi, nyári hónapokban állatok és növények”. De hozzáfűzi: e felosztást „csak általánosságban kell venni, mert például az V. osztályban némely növény ősszel is, s némely állatokat tavasszal és nyáron is ismertetni kell, sőt az ásványokat sem lehet egészen tavasszal és nyáron mellőzni, mert az alkalmi sétáknál, amelyeket pedig mellőzni nem szeretnénk, mindenre ki kell terjeszteni a figyelmet”.

\*

Az 1860-as évek végén valami új törekvés kezd érvényesülni e tantárgy belső tananyagrendszerében: a pedagógia szakemberei halványan ugyan, de már valamit megsejtenek a természet *egységes* szemléletének szükségességéről. Hosszú időnek kell azonban még addig eltelnie, amíg ez az elv e komplex tantárgycsoport anyagának elrendezése terén uralkodóvá és meghatározóvá válik.

AZ EGYHÁZAK ÉS AZ ISKOLÁZTATÁS KLEBELSBERG KUNÓ  
NÉZETEIBEN

A magyar állam és az egyház(ak) viszonyának megértése a történelmi előzmények nélkül sokszor egyszerűsítésekhez vezet. Hiszen egy tradicionalista rendszerről van szó, amely legitimitását jórészt a történelemből merítette. A részletes elemzés helyett itt elég néhány meghatározó mozzanatra utalnunk ahhoz, hogy a konkrét helyzet szükségletein túli politikai motivációkat árnyaltabban láthassuk.

A magyar államiság ellentmondásos történelmi helyzete miatt az egyházakra maradt a művelődési szükségletek kielégítése. Annál is inkább, mert városaink anyagi-politikai ereje, etnikai idegensége nem tette lehetővé a polgáriasult formák önálló létezését. A nagyszámú magyar nemesség intellektualizálódásának régi és elég széles körű folyamata kialakította az államfenntartó magyar nemesi nemzet és az egyházak harmonikus együttműködését. A magyar nemesi nacionalizmus ápolói az egyházi iskolák voltak, és az egyház gondoskodott a „népnek megfelelő” nevelésről is.

A magyar néesség túlnyomó többségének gondolkodási kereteit meghatározó agrárvilág és a vallásos, felekezeti szervezetek kölcsönössége az idők során csak lassan, egyenlőtlenül változott, s így a szekularizáció a XIX. század végéig nálunk alig indult el. Uralkodó rétegeinknek a valláshoz való viszonya csak átmenetileg, pár évtizedre lazult meg (1820–1890), de a hétköznapiak során még ekkor is eleven maradt a kapcsolat. A magyar etnikumnak a török uralom alatti katasztrofális meggyengüléséből fakadó veszélyeztetettségi érzete és tudata a XX. század elején a nemzetiségi kérdés külpolitikai összefüggései miatt ismét felerősödött.

Ekkorra azonban, a polgári fejlődés következményeképpen, a szociális feszültségek is elértek egy olyan szintet, amelyen a régi hatalomgyakorlók, a magukat továbbra is „nemzetnek” tudó „történelmi osztályok” legitimitása is megkérdőjeleződött. E kettős veszélyeztetettségi helyzetben indult el a liberalizmustól való eltávolodás és a középréteg főleg neokatolikus ihletésű konzervatív fordulata. Nem elhanyagolható az sem, hogy a modern polgári fejlődés réteghordozói s annak főleg radikális képviselői nálunk a zsidóságból kerültek ki – így a kereszténység ismét egy bonyolult helyzet eminens tényezőjévé lett –, legalábbis az eszmei viták szintjén. Az első világháborúban és a trianoni békében alapjaiban megrendült magyar társadalomban az egyházakhoz fűződő viszony az elsőrendű kérdések egyike volt.

\*

Ebben a helyzetben – nem azért, mert ezt tartom döntőnek – kiemelhető egy személyes vonás is: a kultuszminiszter mély vallásossága. Ezt akkor sincs joga senkinek sem cétségbe vonni, ha főleg politikusként néha pragmatikus, vagy ha a vallás szerepét illető

felfogásában erős is a funkcionalitás: „Én egyénileg mélységesen vallásos ember vagyok és azt kívánnám, legyen mindenki az, mert csak a vallás-sugallta nagy érzések képesek az emberi lélek romboló szenvedélyeivel szemben az egyensúlyt fenntartani.”<sup>1</sup>

A túlságosan direktnek ható fenti megnyilatkozás nemcsak demonstráció, hanem a „katolikus reneszánsz” légkörében felnőtt férfi megnyilvánulása. A nemesi eredetű, vallásos kisvárosi család és a cisztercita iskola hatékony szelleme szólal itt meg. A valláshoz, egyházhoz való vonzalmának bizonyítéka, hogy a ciszterciek rendtestvérükké fogadták.<sup>2</sup> Katolicizmusának bizonyítéka, hogy szigorúan „paritásos” egyházpolitikája ellenére és közben, állandóan felmerülnek nála egyoldalúan felekezeties vonások is. Főleg a történelmi folyamatok elemzésénél – a katolicizmus szerepét és a mások jelentőségét illetően (pl. a török utáni újjáépítés mint katolikus mű jelenik meg nála, ugyanakkor Apáczait csak „állítólag” tekinti a magyar tudományosság megalapozójának stb.). Egy szóval, a történelem e cselekvő embere nem előzmények nélkül jut el az egyházak szerepének elrendezéséig.

Az egyéni sors és hajlandóság Klebelsberg Kunónál egy széles, európai horizontú tudásba és kultúrába ágyazódik. Külföldi tanulmányai során nyitott szemmel észrevette a „korszellem” tendenciáit, és nemcsak a számára kedvező „konzervatív reneszánsz” formájában. Sőt, a liberalizmus sokoldalú polgári meghaladását nemcsak politikai és gazdasági síkon rögzítette, hanem tudományosan és a tömegekre ható mindennapi szinten is: „A természettudományok fejlődése sokkal megelőzte a politikai és gazdasági tudományok fejlődését . . . Ma a politikus nem érez Hinterlandként maga mögött olyan elméleti, államtudományi és gazdaságtudományi háttérrel, mint amilyen óriási háttér a technikus mögött a természettudomány . . . Valóban nagy idöket élünk, nagyszerű haladásnak vagyunk a tanui, de az egyének kis sorsa szempontjából fájdalommal mondjuk, hogy nem jó nagy korokat élni.”<sup>3</sup>

A magyar kultuszminiszter kereső „észember” – bárkinek bármi is legyen a véleménye politikai felfogásáról és lépéseiről –, olyan államférfi, aki egy a világháborúban kimúlt, „békebeli” politikust reprezentál. Aki igyekszik ugyan alkalmazkodni, s tud is, mert koncepciózus szelleme távlatosabban elemez, mint legtöbb kor- és elvtársáé, mégis Kornis Gyula ítéletében jól fogalmazódik meg egy Közép-Európában kihalóban levő emberfajta képe: „De azért elsősorban a mindent kiszámítani törekvő észembere. Innen érthető, hogy a nagy kultúrpolitikusnak a kultúráról táplált fogalma *egyoldalúan intellektualisztikus: a kultúra az ő szemében elsősorban tudás és technikai készség; ellenben a kultúrának értékelésbeli, erkölcsi-érzelmi mozzanatai*, amelyeknek pedig a legnagyobb szerepük van a nemzet megújításában, *nem eléggé éles reliefben* domborodnak ki felfogásában.”<sup>4</sup> (Klebelsbergnek és politikájának jelentősége nem abban áll, hogy

<sup>1</sup> Beszédei, 607.

<sup>2</sup> „a Rend, az ő lelkének (ezt) a kivételes vonzalmát nagyon csekély, de mégis kivételes, mert fölötté ritka formában viszonzotta, amikor őt rendtestvérévé confraterré, fogadta”. Emlékbeszéd (Baranyai Jusztin) 81.

<sup>3</sup> Utolsó akkordok, 24.

<sup>4</sup> Emlékbeszéd (Kornis Gyula) 53.



új tendenciákat kezd, hanem mintegy befejez egy elmúlt történelmi korszakot. Politikailag és kulturálisan kifuttatja a *Tisza Istvánék* által elkezdett átalakítást. Nem véletlen, hogy irányvonala elfogadhatatlan a radikális jobboldal számára.)

\*

*Klebensberg* egyházpolitikai vezérgondolata tudatos elveken nyugszik. Levonva az újabb kor változási tendenciáinak következtetéseit: „*A XIX. század régi magyar nacionalizmusával szemben, öntudatos ellentétben vele, a magyar neonacionalizmus össze igyekszik fonni a hazafias és vallásos gondolatot. Itt megint párhuzamos a magyar és az olasz lelki fejlődés.*”<sup>5</sup> Sokan az utóbbi mondatot tartják fontosnak, úgy ítélve, hogy *Klebensberg* fasiszta „hajlamaira” utal. Pedig inkább az európai „perifériák” közös társadalomfejlődési és realitásbeli adottságainak észrevétele tükröződik benne: mind az olasz, mind a magyar politika lényegét adó nacionalizmus intézményes terjedési és terjesztési kerete a mindenhol jelenlevő templom és az egyre inkább mindenhová eljutó egyházi iskolarendszer. Egyik államnak sincs – már csak a „perifériális” gazdasági fejlettség miatt sem – ereje ezt pótolni, helyettesíteni, de valójában persze a szándéka is hiányzik. Hiányzik, mert a szocializmus, még inkább a kommunizmus „réme” időt sem enged a mérlegelésre. Az olasz vallási egység és a magyar felekezeti sokféleség e tekintetben nem lényeges különbség. A cisztercita diák, *Klebensberg* a következőképpen fogalmazza meg az egyházi iskolák ideáltipikus lényegét: „*A konzervatív és haladó erőnek ez a csodálatos kombinálása az ereje a ciszterci rendnek is, amelynek növendékei mindig meg tudták érteni a korok intő és hívó szavát, s akiknek lelkében a nacionalizmus és a katolikum föloldhatatlan egységbe olvadt össze.*”<sup>6</sup>

Nálunk a katolicizmus államegyházi jellege töretlenül fennmaradt, annak ellenére, hogy vezető politikusaink zöme mindig protestáns volt. Az állammal összefonódott egyház helyzetét mi sem mutatta jobban, mint az, hogy a katolikus püspöki kar mindig csak félszívvel támogatta a nagyhangú, de politikai jelentéktelenségre kárhoztatott katolikus pártokat. Közvetlen állami csatornákon mindig könnyebben célt értek. Az első világháború és a forradalmak következményei tömeghatású szervezetet sürgettek a szétdarabolt Magyarországon – *Klebensberg* elemzésében ez mindenképpen az egyházak keretében képzelhető el: „*Az államhatalom birtokáért fognak a világnézetek küzdeni. De éppen a dolgoknak ezen állása óriási felelősséget hárít a magyar történelmi egyházakra. Egyházainkban meg kell lennie a belső erőnek arra, hogy a tömegek további dekrisztianizálásának gátat tudjanak vetni. Ez reánk nézve lét vagy nem lét kérdése, mert Magyarország egy újabb szocialisztikus rezsimet már csak közgazdasági okokból sem bírna el. Gazdasági szervezetünk újabb összeomlása a magyar államot kitörölné az európai államok sorából.*”<sup>7</sup>

*Klebensberg* kétszeresen is helyes irányba indul saját politikájának a megalapozásában: egyrészt észreveszi a tömegek körében is elkezdődött, s a háború, de főleg a forradalmak alatt felgyorsult szekularizációt, amelynek erkölcsi következményén túl a poli-

<sup>5</sup>Neonacionalizmus, 171.

<sup>6</sup>Beszédei, 631.

<sup>7</sup>Beszédei, 635.

tikai kihatásai is egyértelműek voltak: elfordulás a régi vezetői garnitúrától, s a modern polgári érdekképviseleti politika irányában történő tájékozódás. (A magyar kisgazdamozgalom minden moccanására idegesen reagálnak a hagyományos notabilitások és a katolikus egyház.) Másrészt *Klebelsberg* az okos konzervatív, észreveszi, hogy a modern liberális magyar állam a maga, elsősorban „városi jellegű” szervezetével, gazdasági mentalitásával (elvont jogi és adóztató funkciójában) a nagy agrártöbbség számára csak *mechanikus tekintély és hatalom*. Hiszen még fiatal is ez a szervezet, századok sem legitimálták a parasztság tudatában, s az idegen, „elnyomó” Habsburg-struktúra örökségét viseli. A történelmi magyar állam megsemmisülését átélő kultuszminiszter nem a háborús években óriási teljesítményt nyújtó magyar államiságot látja, hanem a végén szinte ellenállás nélkül összeomló államhatalmat, amelynek semmi hatása nem volt a tömegekre: „*Mint magyar kultuszminiszter vallom, hogy az állami eszközök nem elégségesek a lelki rekonstrukcióhoz, ezért vagyok ellensége az egyház és az állam elválasztása tanának.*”<sup>8</sup>

A miniszter persze nemcsak elvi megfontolásokból, történelmi tapasztalatokból indul ki. Elvbarátait, de olykor ellenfeleit is megszegyenítő világossággal veszi észre, látja a hétköznapi szociális nyomorúságát: „Kétségtelen, hogy sok nálunk a szegény ember, akinek csak a létminimuma van meg, aki pusztá életét is csak nehezen tudja tengetni.”<sup>9</sup> Ehhez hasonló megállapításokat gyakran olvashatunk tőle. S éppen ebben a helyzetben, a szociális szerkezetben lényeges és gyors változásokat nem engedélyező társadalmi rendszerben válik az elemi létszinteken mindenhol jelenlévő egyház „megszólító” intézményé, nélkülözhetetlen stabilizáló szervezetté.

*Klebelsberg* szemében ugyanis az egyház nem hatalmi, hanem társadalmat szolgáló intézmény. Állandóan a lelkészkedő egyház lebeg a szeme előtt, s Oroszország helyzetét nem győzi elégszer negatív példaként emlegetni: „Ha ugyanazt a költséget és erőt, amit az orosz orthodox egyház drága külsőségekre elfecsérelt, inkább arra használta volna fel, hogy lelkészkedő munkával az orosz tömegek és intelligencia belértékét növeljék, a bolsevizmus elhatalmaskodása lehetetlenné lett volna . . .”<sup>10</sup>

*Klebelsberg* szemében tehát az egyházak olyan evilági intézmények, amelyek népi tekintélyük, hagyományaik, a paraszti és kistermelői tömegek életformájához, kulturális-szellemi igényeihez illeszkedő gyakorlatuk révén alkalmasak egy, a miniszter által megfogalmazott aktivista (neo)nacionalista magyar konzervativizmus szolgálatára: „*A magyar templommal és a magyar iskolával (sorrend! – TL) hatalmas idealizmust kell kifejleszteni, de annak a hajtóerőnek, amely az idealizmusból táplálkozik, oly fejlődést kell előmozdítani, amely a születések szaporodásához, a magyar mezők benépesedéséhez, a gyárkérmények és gépek sokasodásához, behozatalunk csökkenéséhez, a hazai piac fogyasztásának emelkedéséhez vezet.*”<sup>11</sup>

A nagy tervező itt nyilván rövidre zárta hosszútávú elképzeléseinek a láncát, de nagyon is lényegesnek kell tartani azt, hogy míg kisstilű konzervatívok szemében a válás és az egyház nem más, mint régi, jól bevált fék a tömegek számára, *Klebelsberg* álmai-

<sup>8</sup> Beszédei, 627.

<sup>9</sup> Küzdelmek könyve, 253.

<sup>10</sup> Világválságban, 211.

<sup>11</sup> Küzdelmek könyve, 257.

ban egy konzervatív gazdasági virágzás fontos lelki előkészítője. E cél érdekében a miniszter mindent megtett: az egyházi támogatásokat évről-évre jelentős összeggel emelte, az egyházi iskolákat még a célszerűtlenül szétforgácsolt elemi szinteken is támogatta (pedig rossz példákat ő maga is említ például a Dunántúlról), s a reprezentatív katolikus célokat (például Szegeden) fecsérlésnek is beillő módon segítette. (Egyébként ő vezeti be először a katolikusok államsegélyét.)<sup>12</sup> Viszont az egyház sem maradhat a régi, csupán tiszteletreméltó intézmény: a hathatós lelkigondozáson túl, konkrét társadalompolitikai célok érdekében kell fellépnie; a természetes terepet jelentő falusi térségeken túl is hatnia kell; programot kell adnia: „Ez (a munkásságnak a nemzeti táborba való visszatérése – TL) nem lehet pusztá követelés. A hazának és az egyháznak is erősen elébe kell mennie a magyar munkásságnak.”<sup>13</sup> Nem részletezte ezt az „elébemenést” sohasem, nyilván a karitatív tevékenység fokozására gondolhatott, iskoláztatási segítségre – s majd, egy javuló gazdasági helyzet bázisán, a hiteles etikai vezetés átvételére.

Az utóbbi feltételének a felekezeti vegyes Magyarországon az egyházak egymás közötti torzsalkodásának megszüntetését, s egy, a hatalom számára fontos politikai ihletésű „keresztény” front megteremtését látta: „A radikalizmus olyan front, amellyel szemben a magyar történelmi egyházak egyesült erővel fordulhatnak ahelyett, hogy az egymás ellen folytatott harcra fecsérelnék a maguk erejét. A hitetlenség, a radikalizmus frontja az, amely az Istent, és hazát megtámadja... A proletárdiktatúra hosszú tartama nemcsak a cárizmus csődjét jelenti, hanem csődjét jelenti az orosz orthodox egyháznak is.”<sup>14</sup> A magyar mindennapok és a történelmi hagyományok óriási tehetetlenségi nyomatéka nyilvánul meg abban, hogy ilyen eszmefuttatásokra szüksége volt a hatalom képviselőjének. A kor Magyarországon a felekezet még sokszor jelentett szociális helyzetet, műveltséget, presztízst, politikai állásfoglalást stb. s az emberek számára – sokszor ugyan kiüresedett formalitásként – a felekezeti identitás sokat jelentett.

\*

A felbomló, tradicionálisban eleven tömeges gondolkodásforma teremt meg az egyházak hatékonyságának lehetőségét. Természetesen párosulva az óriási, nincstelen paraszti tömegek kiszolgáltatottságával és szellemi gyámoltalanságával: „A magyar történelmi egyházak csak különböző szervezeti formák, melyek koncentrikusan dolgoznak egyugyanazon szent cél megvalósításán: a nemzet erkölcsi és szellemi megújításán.”<sup>15</sup> A „keresztény egységfront” politikusa itt ismét rövidre zárja koncepciózus elképzeléseit, hiszen az, amit itt kifejt, nem más, mint az egyházak „indirekt államosítása”, célszerűen korlátozott autonóm szervezetek működtetése – hatékonysági és politikai okokból. Nincs tehát egészen igazuk azoknak akik a direkt államosítást hiányolják az oktatásban – a magyar politikai viszonyok között az államérvényesítése biztosítva volt. S ez nem véletlen: egyházaink teljes egészükben azonosultak a magyar állam külpolitikai, revíziós céljaival és a magántulajdonon alapuló polgári társadalom értékrendszerével.

<sup>12</sup> Lásd: Gergely Jenő: A püspökök tanácskozásai, Bp. 1984.

<sup>13</sup> Neonacionalizmus, 187.

<sup>14</sup> Beszédei, 517.

<sup>15</sup> Beszédei, 662.

Nézzük előbb a külpolitikai viszonyokat. A rendi nacionalizmust ugyanúgy, mint a modern, polgári magyar nacionalizmust egyházi iskoláink ápolták. A történeti ország elszakított részein nemcsak a katolikus egyház fele nagybirtoka, de évszázados egyházi iskolaközpontok, magyar hívek milliói maradtak. A keresztyén egyetemesség túlzottan elvont eszme volt a konkrét egyéni, regionális, történelmi és a kulturális-tudati sérelmekhez képest. A háború után mindenhol tomboló egyéb nacionalizmusok között a magyar egyházak álláspontjában nincs semmi rendkívüli, semmi különösen „reakciós”. Az állam tehát nyugodtan számolhatott azzal, hogy „minden egyház a maga módja szerint és a maga eszközeivel mentől sikeresebben szolgálja a nemzeti feltámadás ügyét”.<sup>16</sup>

A belpolitika, a szociális kérdések ügyében nincsenek alapvető ellentétek az egyházi és az állami felfogás között. Az elvi egyetértést nem kell különösebben bizonyítani, a rövid távú közös érdekek és feladatok eléggé indokolták: „A pénzügyi szanalásnál azonban sokkal inkább szükség van egy másik szanalásra . . . A világháború folyamán rendszeresen szoktatták rá az embereket az ölésre és pusztításra, rendszeresen szoktatták le a munkáról . . . Aztán jött a forradalmak demoralizáló hatása . . . amely nemzetnek a szervezetébe a forradalom mérge egyszer fölszívódott, az a politikai nyughatatlanságnak, békétlenségnek, vergődésnek hosszú korszakán megy át . . . a magyar nemzet lelke beteg, mert egész Európa beteg ettől a rettenetes világháborútól és annak következményeitől . . . egyik legnagyobb, leghatásosabb gyógyszer a katolikum.”<sup>17</sup>

Nem volnánk igazságosak, ha a fenti elemzést – egy még demoralizálóbb világháború és egész sor történelmi esemény után – egy kézlegyintéssel elintéznénk. Különösen nem szabad ezt tennünk akkor, ha arra gondolunk: a magyar társadalom tradícionalista nyugalomát hihetetlenül rövid idő alatt törték szét az események. (Az elfogadott etikai elvek gyakorlati megtagadása, az egymást kizáró földi ígéretések jegyében folyó, emberéleteket követelő belső harcok, egy határtalan világ helyett egy körülzárt kis ország stb.) Nemcsak értelmiségi és szellemi válságok, csodavárások születtek ebből, hanem tömeges elfordulás a mindent megrázó újtól – s mindehhez háborús fáradtság, elszegényedés, kiélesedő kenyérharc. A vesztesek és győztesek politikai és gazdasági vajúadásait maga a miniszter így rögzíti magának: „A lelkek bizonytalanságát még növeli, hogy a marxizmus gyakorlati bukása után, sem az elméleti államtudomány, sem a politikai praxis, még nem talált új irányt.”<sup>18</sup> A konzervatív példákat kereső miniszternek semmilyen más világnézeti alap nem adott több időt és lehetőséget a kiváráásra, a más-hol kikísérletezett vívmányok és módszerek rázkódtatást nem okozó, de hatékony átvételére.

Mind az állam, mind az egyházak érdekeltek tehát az együttműködésben, amely nagy viták nélkül, olajozottan folyt. Mégis egyértelmű határokat mutat Klebelsberg és a magyar állam az egyházaknak: „A felekezeti iskolák ügyének igazán őszinte, meggyőződéshű híve vagyok . . . a huszadik században a jogi diszciplína tanítására mégsem a felekezetek vannak hivatva.”<sup>19</sup> E konkrét álláspont többszörösen összetett véleményt sűrít.

<sup>16</sup> Küzdelmek könyve, 233.

<sup>17</sup> Beszédei, 623.

<sup>18</sup> Küzdelmek könyve, 80.

<sup>19</sup> Beszédei, 521.

Nemcsak az államérdek politikai elsőbbségét képviseli itt *Klebensberg* a felekezeti partikularizmussal szemben, de azt is, hogy az elitképző felsőoktatásban az egyházaknak nincs meg az a jelentősége, mint a legszélesebb néptömegeket fogadó és nevelő elemi iskolákban s a középosztály gerincét képező középiskolában. A felsőoktatásba már a korábbi, vallásos szellemű nevelés eredményeképpen „megnyert” és meggyőzött embereket kell küldeni. Találónak tekinthetjük tehát azt a jellemzést, amely szerint *Klebensberg* koncepciója: „*Új és korszerű eszményeken épült fel, bátor volt, de nem radikális, az európai haladás vonalán állott és mégis minden ízében keresztény, konzervatív és magyar volt.*”<sup>20</sup>

A hierarchikusan gondolkodó, történelmi minőségekben ítélő kultuszminiszter az egyházak feladatát „rétegspecifikusan” is körvonalazta. De nemcsak az európai formák, hanem a tartalom kérdésében is nagyvonalú, konzervatív-liberális értelmiségiként határolja el a kereszténység, a vallás és más szellemi szférák kompetenciáit. Jó példa erre a művészet ügye: „*En óva intenék mindenkit attól, hogy a kereszténység jelszava alatt – a kereszténységnek ehhez semmi köze nincs – olyan művészeti irányokat erőltessünk még ma is, aminőket a külföldön már senki sem követ.*”<sup>21</sup> Itt azonban ismét megfigyelhető a gyakorlatias kettősség: nemcsak mint a nép „szellemi táplálékát” támogatja meggyőződéssel az általa is elavultnak tekintett esztétikai irányzatokat, hanem az állami megrendelésekben is.

*Klebensberg* felfogásában és a magyar közoktatáspolitikában szilárdan él a kétféle kulturális szükséglet megkülönböztetése: mást a népnek, melyet paternalisztikus jóindulattal – mindent érte, de semmit általa – vezetni kell, és mást a középosztálynak, amelynek a vallásosság egyébként is „veleszületett” történelmi öröksége (a legitimáció része). A kereszténység így két ok miatt is a magyar társadalom egyetemes világnézetévé válik: a lent szokásszerűségét, „természetességét” a követendő „közép” öntudatosan vállalt, átél példái erősítik.

\*

E rendies, korporatív fogantatású elképzelés a katolikus reneszánsz századfordulón kimerülő társadalomfelfogásának közvetlenül megfelel. A kapitalizálódó magyar társadalom ugyanis a vagyoni eltolódások ellenére fennálló, majdnem változatlan presztízhierarchiájában szintén rendies vonásokat őriz. Az egyház által elítélt kapitalista torzulások a széles középosztályi és kistermelői rétegek romantikus antikapitalizmusának célpontjaival egybeesnek. A szocialista eszmével, annak evilági utópiájával így tényleg nem vehette fel a harcot más, csak az egyházak: „*A nagy világnézeti harcot a szociáldemokráciával nem az államok, hanem az egyházak fogják megvívni.*”<sup>22</sup>

Persze itt mutatkozik meg *Klebensberg* múlt századi s – mindenféle etatista vonásai ellenére – régi típusú beállítottsága. Nem tartja a világnézeti harcot nyílt állami eszközökkel eldöntendőnek és eldönthetőnek. Elképzeléseiben a tekintély és a hatalom még intézményes közvetítéseken keresztül kapcsolódik össze, és társadalmi, politikai céljait csak a történetileg kialakult és jogilag képviselhető formában gondolta megvalósítani.

<sup>20</sup> Emlékbeszéd, 86–87. (*Baranyai Jusztin*)

<sup>21</sup> Beszédei, 400.

<sup>22</sup> Beszédei, 634.

Sem a magyar társadalom vezető rétegeinek korszerűsége, sem technikai fejlettsége és tőkeereje nem volt alkalmas arra, hogy egy totális hatalom alapja legyen. A tradicionális létformák, gondolkodási és termelési technikák adott színvonalán így is „túl sok volt az állam”. A háború utáni válság, infláció s a lassú gyógyulás az oktatásügyi anyagi akciórádiusát, *valóságos hatáslehetőségeit* behatárolták.

Egy konzervatív politika jegyében egyértelműen ésszerűnek nevezhető az állami eszközökkel alig, vagy csak igen kis részben mozgósítható egyházi források iskolai igénybevétele. Nemcsak a célbirtokokban rendelkezésre álló egyházi vagyon, amely végső soron könnyen államosítható lett volna (bár az általános földreform elutasításának légkörében ez csupán elvi lehetőség!), de az alapítványokban, ösztöndíjakban, s főleg a hívek adományaiban megjelenő kulturális-művelődési tőke – a közoktatási költségvetés 1/3-a – indokolta az államosítás elmaradását, hanem az országos szinten kiegyenlítendő oktatási színvonal pótlólagos anyagi terhe is. A rosszabb felszereltségű felekezeti iskolák, a zömmel alacsonyabb fizetésű felekezeti tanítók, a kiépítendő pótlólagos állami adminisztráció, tankönyvkiadás stb. mind egy ilyen lépés ellen szóltak. S a pedagógusközvélemény egy részét leszámítva, igazából nagy táborra nem volt az államosításnak. A nemzetiségi területek elvesztésével a direkt állami beavatkozás sok korábbi hívének eltűnt az „érdeklődése”. A forradalmak és az impériumváltozások viharos korszaka pedig megmutatta az autonómiák értékét (pl. a kisebbségi magyar egyházak formájában). S ha a szélesebb európai s a jövőbeni magyar viszonyokba ágyazva nézzük az államosítás kérdését, akkor sem egyértelmű a kép.

(Természetesen mindezzel nem akarom megkérdőjelezni a korabeli szociáldemokrata mozgalom szociális jellegű iskolai követeléseinek és kritikájának jogosságát, amelyeket általában az államosítással kötöttek egybe.)

\*

A fentiek alapján világosan kirajzolódik annak a véleménynek a jogossága, amely – nem véletlenül éppen katolikus oldalról megfogalmazva – *Klebelsberget* az állam és az egyház Szent Istvánhoz hasonló harmonizátorának tekintette.<sup>23</sup> „*Egyházpolitikánk alapelve, hogy az állam és a történeti egyházak Magyarországon nem lehetnek az iskolaügy terén sem versenytársak.*”<sup>24</sup> Ez az alapelv vezetett a növekvő részarányú felekezeti iskolai államsegélyekhez, sőt a közpénzeken felépített új elemi iskolák egyházi kézbeadásához is.

A két világháború közötti magyar törvényhozásban – leszámítva a szociáldemokrata képviselőket – teljes összhang uralkodott a kormánypárt és az ellenzék között a felekezeti oktatás és annak támogatása kérdésében. Elintézendő feladatként általában csak a felekezeti tanítók anyagi és jogi (pl. kántortanítóság) viszonyai kerültek terítékre. Mindenki természetes útnak találta a növekvő állami támogatást, hiszen biztosítva látta a „nemzeti alapon álló, valláserkölcsi nevelés” kívánatos céljának iskolai megvalósítását.

<sup>23</sup> „Nem hiszem, hogy tévedek, amikor azt állítom, hogy Szent István óta nem igen akadt világi politikus, aki annyi szolgálatot tett volna egyházunknak, mint ő.” Emlékbeszéd, 181. (*Stuhlmann Patrik gödöllői premontrai*)

<sup>24</sup> *Küzdelmek könyve*, 232.

A magyar oktatás mindennapjaiban, az elemi iskola szintjén „természetes” körülmény volt a felekezeti elkülönülés — mint ahogyan az volt a hétköznapi élet egyéb szektoraiban is. Általában azonban az egyházak ragaszkodása az iskolaügyhöz nagyobb volt mint áldozatvállalási, illetve teherbíró képességük. A modern élet növekvő iskolai követelményeinek felszereltségi terheit általában — főleg vidéken, törpeiskolákban — nem bírták. Igaz, ezek főleg az „európaiság” követelményei voltak. Az agrárélet tradicionálisból fakadó elvárásoknak — a kiváló minőségű tanítóság elhivatott tevékenysége révén — eleget tudtak tenni.

A középfokú intézményekben már lényegesen más volt a helyzet: a történelmi hagyományok (alapítvány- és ösztöndíjrendszer stb.) s a magyar társadalom presztízs- és foglalkozási struktúrája következtében (hivatalnoksereg!) az egyházak nagyobb gondot fordítottak iskoláikra, élvezték az állam jóindulatát. Azonban nem, illetve alig volt felekezeti reáliskola, a középfokú szakoktatásból pedig teljesen hiányoztak az egyházak. A polgári iskolai rendszerben is főleg a városi lányiskolák között voltak felekezeti jellegűek. Sokszor ez a „féloldalas” egyházi jelenlét figyelmen kívül marad, pedig nyilvánvaló, hogy a modern struktúrák fejlődésével (szakoktatás, felsőoktatás, továbbképzés) az egyházak súlya csökkent volna az iskoláztatásban. Bár az is igaz, hogy az utóbbi intézményekből sem voltak kizárva az egyházak. Nemcsak a mindent átható vallás-erkölcsi nevelés révén, de a diákegyesületek és a legkülönbözőbb társadalmi szervezeteken keresztül is „ideológiai” befolyást gyakoroltak rájuk.

\*

A magyar állam és a történelmi egyházak sajátosan összefonódtak, áthatották egymást. E kölcsönös egymásrautaltság kifejeződésének legfontosabb színtere az iskoláztatás volt. Ezen lényegében — az adott rendszer keretén belül — az államosítás sem változtatott volna. A pedagógustársadalomra nézve előnyösebb anyagi, jogi s tárgyi feltételek között működő állami iskolák példája csalogó. Éppen a nem általános helyzetükből fakadó kiváltságot láthatjuk bennük. A nemzeti jövedelem kb. 40%-át összpontosító korabeli költségvetésben az egyébként is óriási személyi fizetési és nyugdíjterhek nem voltak tovább emelhetők, az ország hiányos infrastrukturális szervezete pedig a közoktatásügyi beruházásoknak nem kedvezett. Tehát az egyházakra nemcsak mint erkölcsi-szellemi tényezőkre, de mint meghatározott anyagi potenciálokra is szükség volt. Az egyházak és az állam között fennálló jó viszony *lényegileg állami iskolapolitikát tett lehetővé*, amelynek a dualizmusból származó iskolafelügyeleti törvények is kedveztek.

Még egy végső megjegyzés kívánkozik ide, annak magyarázatára, hogy miért kizárólagosan *Klebelsberget* idéztem az egyházak és az állam viszonyára vonatkozó problémakör vizsgálatánál. Ennek két fő oka van. Az egyik az, hogy a centralizált magyar közoktatásügyben a miniszteri nézeteknek — amelyeket ráadásul a miniszterelnök is mindig teljes súlyával támogatott — döntő jelentősége volt. A közoktatásügyi politika végrehajtó szakemberei — még az olyan kimagaslóan jelentős személyiségek is, mint *Magyary Zoltán* — a miniszteri koncepciót bontják le, konkretizálják az egyes szakterületekre. A magyar politikai és parlamenti (erő)viszonyok között ennek a nézetrendszernek szinte pártprogram jellege volt. A részletkérdésekben jelentkező eltérő nézetek eltörpülnek az egészre vonatkozó koncepció mellett.

A másik okot abban láthatjuk, hogy *Klebelsberg* elképzelései, saját jobboldali táborán belül, centrista jellegűek voltak, egyetemesen képviselték az innen származó érdekeket. A szűk látókörű, elavult konzervativizmus képviselőit ugyanúgy figyelmen kívül lehetett hagyni, mint a jobboldali radikalizmusba hajló képviselők zavaros elképzeléseit: sem hatalmuk, sem kompetenciájuk nem volt elegendő. Az elméleti pedagógiai gondolkodók szerepeltetése pedig nem közoktatáspolitikai kérdés. Hiszen még *Kornis Gyulára* is – neoplatonikus fundamentalizmusa ellenére – a klebelsbergi aktivista és pragmatikus konzervativizmus szolgálata volt a jellemző.



OLVASÁSTANITÁSI MÓDSZEREK HAZÁNKBAN  
1945 UTÁN

Talán megbocsátható egy tanulmányt szubjektív emlékek felidézésével kezdeni, ha azok szorosan kapcsolódnak a témához. Elmondhatom, hogy magam is, gyermekeim is úgy kerültünk az elemi, illetőleg az általános iskola első osztályába, hogy már tudtunk olvasni. Én persze jóval a címben megjelölt dátum előtt. Így aztán az első osztályban meg kellett tanulnom olvasás közben mutogatni. Ha a szövegben, amely számomra a maga egészében érthető volt, „a” betű következett, jobb tenyeremre kellett hajtanom a fejemet, ha „r” betűt olvastam, ráncigálni kellett mellemen a ruhát. Valamennyi fonomimikai jelre nem emlékszem már, csak arra, hogy az ilyen olvasás számomra nagyon nehézkes volt. Gyermekeimnek az ötvenes évek végén meg kellett tanulni szótagolni az iskolában. Ez a hangos szótagolás nekik is elvette egy időre a kedvüket az addig nagyon is élvezetes olvasástól.

Az a kérdés merül fel, hogyan tanultunk meg spontán módon olvasni? Erre nehezen tudok válaszolni, és több okból afelé hajlok, hogy egyszerűen kijelentsem: globális módszerrel. Sohasem azt kérdeztem a felnőttektől, hogy ez vagy az milyen betű, hanem hogy mi van odairva. Ezt szerencsére mindig megmondták nekem. Gyermekeim pedig a verses és meséskönyvekbe mindig belenéztek, amikor olvastam nekik. Eleinte könyv nélkül mondogatták a szöveget, míg egy nap észrevettem, hogy ismeretlen szöveget is olvasnak. Fiam első, nagybetűs szövegét négyéves korából ma is őrzöm. Így szól: AKI MER.

Az iskolába kerülés mindenki számára csalódást okoz, aki úgy kerül be, hogy már tud olvasni. Nehézkes módszerek unalmas állomásain kell keresztülvergődnie, és csak ha az osztály nagy része elért arra a szintre, hogy valóban olvasni tud, akkor szabadulhatnak meg az olvasni tudók is a sallangoktól. Ebből kiderül, hogy az iskolában 45 előtt és után is *egységesen szabták meg az olvasás módszerét minden gyerek számára, függetlenül attól, hogy már tudott, vagy még nem tudott olvasni.*

Ugyanakkor nagy terhet jelentettek – és gyakran kiestek a pedagógiai érdeklődés köréből – azok, akik lassabban és nehezebben tudtak haladni. Pedig tudunk világhírű tudósról, aki csak kilencéves korában tanult meg olvasni. Napjainkban sok szó esik a tehetségek külön foglalkoztatásáról, de a gyengék problémája mintha valamelyest lekevert volna a napirendről. Közülük aztán sokan éppen az olvasási nehézségek miatt a félanalfabéták táborát növelik, és leggyakrabban közülük kerülnek ki a bűnözők is. Közhely ma már, hogy a kultúra nagyfokú hiánya deviáns magatartáshoz vezet.

Ezeknek a szubjektív gondolatoknak lehet annyi haszna, hogy emberközelbe hozzák a további, tényszerű ismertetést, amely kiterjed majd a tantervek és tankönyvek, mód-

szerek elemzésére. Végső célom annak a gondolatnak a felvetése, hogy az olvasástanítás módszerének megújításán munkálkodni kell, és az olvasástanításban éppen úgy, mint minden más területen differenciált módon alkalmazkodni kell a tanulók egyéni szintjéhez. Ki kell derülnie annak is, hogy vannak módszerek, amelyeknek merev egyöntetűsége lehetetlenné teszi a tanulók egyéni kezelését.

## 1. Tanterv és módszer

Tartalmazzon-e a tanterv módszeres javaslatokat? Ez tantervelméleti kérdés. Néhány tantervünk nem javaslatokat tartalmazott, hanem utasításokat, előírásokat. Akkoriban a tantervet „törvény”-nek tekintettük, így az előírásoktól való eltérés elképzelhetetlen volt. Márpedig jó lenne, ha a módszeres javaslatok sokrétűsége ötleteket adna a pedagógusnak arra nézve, hogy melyiket válassza. Olvasás szempontjából az a tanterv lenne ilyen, amelyik módot adna arra, hogy a pedagógus globális, vagy betűismertetéses módszert válasszon, esetleg a kettő keverékét.

Volt ilyen jellegű tantervünk: 1946-ban. Ez ugyan nem írta le a betűismertetéses módszer fogásait, abból kiindulva, hogy azt a tanítók úgyis jól ismerik, hiszen eddig is azt tanították, és a tanítóképzőkben ennek alkalmazására kaptak útmutatást. Részletes ötleteket adott azonban a globális olvasástanítási módszerhez, amit a pedagógusok nagy része nem ismert, bár neveléstörténeti szempontból ez sem volt új. Azt is jelezte a tanterv, hogy a globális módszer alkalmazása nem kötelező. *Újváry Lajos szórakoztató globális olvasókönyve* valóban csak kísérleti kipróbálást ért meg, néhány év múlva lekerült a napirendről. A kísérletet végző tanítók között voltam magam is, és tapasztalataimról lelkes cikkekben számoltam be az „Embernevelés” hasábjain.<sup>1</sup>

Játékosan és vidáman dolgoztunk ezzel a könyvvel, magunk gyártottuk a szóképeket, amelyekkel a gyerekek hamarosan megbarátkoztak. Nem volt zavaró, ha egy-egy gyerek már tudott olvasni, néhányan pedig csak később bontakoztak ki.

Megjegyzem, hogy ennél a módszernél természetes volt a néma olvasás, mert játék közben a gyerekek a szóképeket a megfelelő tárgyra helyezték, és nem mondták ki. A mondatok felszólítására pedig cselekedtek. (Pl. „Tapsolj hármat!”) Megkockáztatom azt a megjegyzést, hogy ily módon a gyerekek az olvasás lényegét ragadták meg, azt tudniillik, hogy minden leírt szó, mondat információt tartalmaz. A betűk, hangok nem tartalmaznak semmilyen információt, ezekkel az elvont egységekkel kezdeni az olvasás tanítását véleményem szerint elhibázott dolog.

Az 1950-es tanterv a betűtanítást, a szintetikus-analitikus módszer alkalmazását kívánta meg. Az előző tanterv csak négy évig éltetett, az újabb tanterv külföldi példa alapján kívánta az olvasástanítást megszervezni. Pedig ha valami nagyon kötődik az anyanyelvhez, az éppen az olvasás tanítása. Az 1950-es tantervben megnöttek a célkitűzés frázisos, dogmatikus elemei. Főleg anyagfelsorolást tartalmazott, mintha a tan-

<sup>1</sup> *Szarvas Ilona*: Globálisan tanítunk! Embernevelés 1947/11; – Uő: Egy lépéssel tovább, Embernevelés 1948/9; – Uő: Módszerek a mérlegen, Embernevelés 1949/6.

anyag meghatározása elegendő alapot nyújtana a tanítók számára a nevelési célok eléréséhez. Valószínű, hogy a tanterv megjelenése után még fonomikával tanítottak, mert ezt a módszert a nevelők ismerték. A szintétikus-analitikus módszer elterjesztése csak az évek során, továbbképzés útján történhetett.

1956 után ezt a tantervet módosították, majd 1961-ben újra. Ennek eredményeképpen az első osztályos betűismertető órák száma emelkedett, bár egyáltalán nem jelentősen: 100-ról 110-re. Erre valójában nem volt szükség, mert a problémát nem a betű ismertetése jelentette, hanem az ún. *összeolvasás*. De erről majd később lesz szó.

Az 1962-es tanterv „utasítás” része módszeres előírásokat tartalmazott a *hangoztató-elemző-összetevő olvasástanításra* vonatkozólag. Az „olvasás-előkészítő” időszakban javasolja a beszédfejlesztést. A tiszta beszéd és a tiszta hallási kép vezeti – a tanterv szerint – a tanulókat annak megértéséhez, hogy a hangok csoportosítása útján jönnek létre a szótagok és a szavak. Így persze a kisgyermek nagyon nehézkesen jutott el ahhoz, hogy valóban olvasson. Az első osztályos nevelőnek *szótagolva* kellett olvasatni, ami valószínűleg azon az ábrádon alapult, hogy ettől jobb lesz a gyermekek helyesírása. Nem így lett.

Az 1978-as tanterv már az előző tapasztalatok elemzése és mérések birtokában jött létre. A „magyar nyelv és irodalom” tantárgy komplex jellege lehetővé tette az olvasás tanításának sokoldalú kezelését. Ebben a tantervben részben meghatározták az iskolatípus célját, részben pedig külön-külön a tantárgyakét.

A tananyagfelsorolásnál annak megfogalmazásával találkozhattunk, hogy „szükséges a különböző jelek felismerése, megkülönböztetése”. Az olvasás tanításának előkészítését e tanterv szerint is hangok utánzásával és megfigyelésével kell kezdeni.

A célkitűzés kiemelte az *olvasás eszközi jellegét*. Két jelentős elem lépett be: a néma és a szótagolás nélküli olvasás.

Tanterv szerint első osztályban az olvasás tanítása folyamán először a kisbetűknek, majd a nagybetűknek kell sorakerülniük. Az írás tanítását párhuzamosan kell végezni az olvasás tanításával – írta elő a tanterv. Valamennyien, akik mint pedagógusok, szülők, nagyszülők figyelemmel kísértük a gyakorlatot, tudjuk, hogy ez a tanterv ilyen formában nem valósult meg. A tanterv megvalósításának ugyanis lényeges feltétele a tankönyv, az olvasás összefüggésében az első osztályos tankönyv. A könyvnek – legalábbis nagyjából – mindig szinkronban kell lennie az érvényes tantervvel. Az új könyv, amely e tantervvel egy időben lépett életbe, eltért a tantervtől. Együtt tanította a kis- és nagybetűket, fáziseltolódással kezdte az írás tanítását. (Szóképes előprogrammal indított. Ennek a módszernek kizárólag motiváló szerepe volt.) A tankönyv és a tanterv eltérése látszólag senkit sem zavart.

Az anyag meghatározása ebben a tantervben is évfolyamonkénti volt. Részletesen írt arról, hogy hogyan kell a teljes szöveget feldolgozni. Sokoldalú módszert ajánlott az irodalmi foglalkozások színesítésére, és előírta a könyvtárlátogatást.

A *követelmények* két részre oszlottak. Voltak minimális követelmények, amelyeket vastagbetűs szedés jelölt, míg a maximális követelményeket normál betűkkel szedték. Első osztályos követelmény volt például a következő: Fel kell ismerni a kis- és nagybetűket. *Szavak jelentését* kellett érzékelni. (Itt utalni kellene a kisiskolások *szókincstartományára*, de az idevonatkozó kutatások váratnak magukra.) *Helyes hangképzés*, amely nem kis gond, mert a *logopédia* országszerte elhanyagolt terület, és a tanítókép-

zés sem terjed ki erre. Így ennek a „módszere” a gyakorlatban a legigénytelenebb megoldásokra szorítkozik.

Ha az olvasástanítás szempontjából összehasonlítjuk a tanterveket, megállapítható, hogy a legutóbbi, az 1978-as tekinthető a legmagasabb szintűnek még akkor is, ha ezzel kapcsolatban is felvethető néhány probléma.

Sajnálatos, hogy az 1946-os tanterv rövid életű volt, s hogy helyette a jóval kevésbé igényes 1950-es tanterv lépett életbe.

Az eredményesnek mutakozó globális módszerű olvasástanítással szemben a szintetikus-analitikus olvasástanítást rendelték el, amelynek módszere a tanítók körében csak nehézkesen terjedt. A tanterv nem adott módszeres ajánlásokat.

1950-től 1962-ig már valamivel több idő telt el ahhoz, hogy a tantervkészítők számára is le lehessen vonni a tanulságokat. A közbeeső időben megjelent néhány tantervmódosítás is. Ezek a módosítások azonban sohasem érintették a lényegét.

A hosszabb tapasztalati idő ellenére az 1962-es tanterv, a hangoztató-elemző-össze tevő olvasástanítás anyagának felsorolásával és a szűkszavú módszeres utalásokkal, csak valamivel színvonalasabb, mint elődje. Szótagoló olvasást rendelt el, így az elsős gyerek az olvasott információkra alig ügyelhetett. Ennek a tantervnek az idején elterjedt volt a hangos olvasás. A tanuló ritkán olvasott magának: a tanítónak és az osztálynak kellett felolvasnia, ami – különösen szótagoló olvasásnál – meglehetősen komikus volt.

Az 1978-as tanterv számos korábbi tanulság és széles körű társadalmi tevékenység eredményeként született. Pozitívan értékelhető, hogy megszüntette a szótagoló és a hangos olvasás egyeduralmát. A tanterv előírásait a tankönyvírók csak részben vették figyelembe.

Azt is meg kell jegyezni, hogy a változásoktól félők amiatt aggódnak, hogy a mai gyerekek „nem tudják elválasztani a szavakat”. A helyes elválasztás tanítása biztosan nem olvasástanítási feladat, de a játékos gyakorlásra még ennek keretében is van lehetőség. Mások azt nehezményezik, hogy a gyerekek lassabban tanulnak meg olvasni. Erre vonatkozólag mérésekre volna szükség, másrészt azonban az olvasástanulás nem lehet versenyfeladat. Ha a hangsúly az olvasásmegértés sokoldalú és színes feladatára helyeződik, lesz lehetőség arra, hogy az egyes gyerekek egyéni ütemben haladjanak.

## 2. Az olvasókönyvek

A fentiekben már utaltam arra, hogy a módszer a tankönyvtől is függ. A gyakorlat ismeretében nyugodtan megállapítható, hogy a módszer inkább a tankönyvhöz igazodik, semmint a tantervhez. Érthetővé teszi ezt az, ha arra gondolunk, hogy ezzel dolgozik a pedagógus nap mint nap, ezt használja a gyerek.

Minden betűismertetéses olvasókönyvnek nagy hátránya, hogy a könyv elején még nincs mit olvasni, hiszen ismeretlenek a betűk. Csak néhány betű ismerete is elképesztő szövegalkotásokat tesz lehetővé, amilyen évtizedekig az „ot-tó ü-tött, ta-lált ö-töt” és társai voltak.

Oldal Anna 1947-ben a „városi iskolák számára” írt olvasókönyvének több jó tulajdonsága volt. Egyszerű, nagy betűalakokkal nyomtatták, ez volt a „kiinduló írás”, melynek betűalakjai csak részben tértek el a nyomtatott betűk alakjától. Eltérő volt pl.

az „a” és a „g” betű. Ha azonban a gyerek később, a nem kiinduló írással nyomtatott szövegekben ilyenekkel találkozott, semmi nehézséget nem okozott számára, hiszen a szövegösszefüggésben minden érthetővé vált. A betűismertetés idején ez a könyv is szótagolva közölte a szöveget, tehát nyilván így is olvasták. Az egyes szótagok között azonban csak helykihagyás volt, s nem választóvonal. Így az összkép nem volt olyan elképesztő, mint a későbbi évtizedekben, a szótagok közötti erős választóvonalal. Ebben a könyvben a nagybetűk tanításának kezdetén megszűnt a szótagolás. Módszeres ötleteket, a tanulók önálló munkájára alkalmas feladatokat azonban ez a könyv nem tartalmazott, ami az akkoriban uralkodó frontális foglalkozással hozható összefüggésbe.

*Ujváry Lajos globális olvasókönyve* nyomtatott nagybetűs szövegekkel kezdett, ezek egyszerű formái miatt. A „*Marci Betűországban*” című történet szereplője szintén első osztályba járt, mint a gyerekek. Történetét a tanító olvasta fel a gyerekeknek, azok nézhették a szöveget. Olvasás közben került sor a feladatokra: szóképeket kellett játékosan a helyükre rakni, kikeresni. Mondat-kártyák felszólítására kellett cselekedni. A háború utáni években, amikor erre a kísérletre sor került, magunk írogattuk a szó-kártyákat, rajzokat készítettünk, és sok eszközzel tettük hatékonyabbá a módszert. A könyvről megállapítható, hogy a Marci történet sok módszertani ötletet is adott.

Az *„Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára” Makoldi Mihályné 1955-ben megjelent kísérleti könyve*. Egy Zelk Zoltán verssel indult, de a szövegek kisbetűkkel szedettek voltak. Ahol nagybetűt kellett írni, piros volt a kisbetű. Ez a megoldás sokáig tartotta magát. A jelzett könyv külön-külön ismertette a betűket, de azért teljes szövegeket adott, amelyeket nyilván szintén a pedagógusnak kellett felolvasni. De legalább a gyerekek olvasnivalót láttak az olvasókönyvben az első naptól kezdve!

*1959-ben Gerlőczy Lajosné és Makoldi Mihályné írták az elsős olvasókönyvet*. A 3. oldalon az első osztályba igyekvő gyerekeket a képen még felirat fogadta: „**KÖSZÖNTJÜK AZ ELSŐ OSZTÁLYOSOKAT!**” A későbbi kiadásokban ez is elmaradt, nehogy a gyerekek egy információhordozó szöveget lássanak a betűismertetés előtt. Ez a könyv 10 oldalas képanyaggal indult, ami a rossz emlékü „előkészítő időszak”-hoz volt szükséges.

Ahol beléptek a betűk, a szótagok között nagy köz és kötőjel volt, ellentétben Oldal Anna könyvével, ahol ez a tagolás nem kötötte meg annyira az olvasást. A görcsös félelem az ismeretlen betűktől azt eredményezte, hogy a „szövegek”, az olvasnivalók, értelmetlen töredékekké váltak.

Világos, hogy az ilyen megoldás befolyásolta az alkalmazott módszereket. A pedagógus „beszélgetni” is a legegyszerűbb témákról tudott a gyerekekkel, kerestette a betűket az újságban, a táblán. A legtöbb esetben frontális munkával, nem foglalkoztatva önállóan a tanulókat. (A „b” és „d” betű tanítása egymás után következett, nem tördöve a homogén gátlással.)

Az *1962-es elsős könyv szerkesztőgárdájában Bertalan Ferenc és Csoma Vilmos* is szerepelt. Az első betű a 13. oldalon jelent meg, előtte csak képek voltak, amelyek alapján a mondatok, szavak, szótagok, hangok bontogatása és összerakása kizárólag hallás útján történt. A mássalhangzók belépése után a nehezen létrehozható „szövegeket” rajzokkal egészítették ki, hogy valamivel értelmesebb mondatok szülessenek. A hangok helyét pontok jelezték. Az „m” betű tanításánál egy képen kislány ült babát tartva, és a szöveg ez volt: „mi-mi . . . — . . .” Máig sem tudok rájönni erre a mondatra.

Csak a 90. oldaltól nem volt szótagolt a szöveg. Végül a 123. oldalon azt is megkérdezték, hogy „Hol látsz az utcán betűket?” Látható volt néhány felirat, amelyeket a gyerekek már a babakocsiból észrevehetett.

Ezekkel a megjegyzésekkel csak annyit szeretnék érzékeltetni, hogy valamiért betegesen féltjük a gyereket az értelmes nyomtatott szövegektől, óvodában, iskolában egyaránt. S ahelyett az öröm helyett, hogy ha látja a nevét, felismeri, unalmasan elvont betűk hangoztatását kérjük tőle.

*A jelenlegi olvasókönyv (Romankovics András tanító, Romankovicsné Tóth Júlia tanító, Maixner Ildikó pszichológus munkája, Tankönyvkiadó, Budapest, 1983) két részből áll. Először az „Olvasni tanulok” (120 oldal) részében szóképekkel és képekkel találkoznak a gyerekek. Sok játékos gyakorlás után a 27. oldalon ismerkednek meg az „i” betűvel, de ezt a már eddig sokszor látott szóképekben keresik. A továbbiakban az ismerős szóképek kék színnel nyomtatottak, az olvasnivaló feketével. A versek, amiket a gyerekek nyilván igen könnyen megtanulnak, mert jól kiválogatottak, ritmikusak, dallamos szövegűek, szintén fekete betűkkel szedettek. Sok játékos gyakorlat szerepel a könyv oldalain, amelyek az önálló munkák megszervezéséhez ötleteket adnak. A nagybetűkkel és a kisbetűkkel egyszerre ismerkednek az elsősök, de az írás csak később, fáziseltolódással lép be. Az „Olvasókönyv 1” meséi, versei, olvasmányai a gyerekek életkorának megfelelőek. Kérdésekkel, feladatokkal vizsgálják az olvasásmegértést, amelyek jól foglalkoztatják a gyerekeket. Néhány konfliktusos történet vitára és gondolkodásra készítet. A tanulságok nem készen adóttak, mint az eddigi legtöbb elsős könyvben.*

Kissé korainak tartom az első betű megjelenését, mert jól emlékszem régi tanítványaimra, akik a szóképek egyforma részeinek megfigyelése, észrevétele után kezdtek el érdeklődni a kisebb egységek iránt.

### 3. A módszerek

#### a) A betűismertető módszer

Igaz, hogy a fonómimika módszerét 1945 előtt alkalmazták, de 1945 után, sőt az ötvenes évek elején is használták azok a tanítók, akik ismerték, és akik még nem tudtak mit kezdeni a szintetikus-analitikus módszerrel. A Pedagógiai Lexikonból megtudhatjuk, hogy a magyar kézjeleket Tomcsányiné Cukrász Róza dolgozta ki, és hogy a módszer pontos neve: „hangoztató jelképes fonómimikai módszer”. Ebben a hang, a betűkép és a mozgás együttese segíti az olvasás megtanulását. Mivel a gyereket a hang önmagában nem nagyon érdekelheti, úgyszintén annak elkülönített képe sem, feltételezhető, hogy ebben az életkorban a mozgás bekapcsolása hatásos módszer volt azok számára, akik nem tudtak olvasni.

A fonómimikától eltérő betűismertető módszer nem lehetett nagyon izgalmas a kisgyerekek számára, hiszen amíg kevés betűt ismer, nincs mit olvasnia. A betűk *hangoztatása* nem gond addig, amíg magánhangzóról van szó, akkor kezd nehéz feladattá válni, amikor a mássalhangzókra kerül a sor. Valamennyiünknek akik első osztályban tanítottunk, kínos tapasztalataink voltak olyan gyerekekkel, akik szülői intenciók alapján nem hangoztatták, hanem *megnevezték a betűket*, így lett a „baba” „béabéa” vagy

„böaböa”. A tiszta hangoztatás önmagában is problémát okozott a beszédhibás gyerekeknek.

A betűismertetések módszerei – érthető okból – a *szótagoló olvasást* preferálják. Feltételezik, hogy két-három hang *összeolvasása* nem okoz nehézséget a gyerek számára. A tapasztalat viszont éppen azt mutatja, hogy a hangoztatásra és a betűk felismerésére még csak rá lehet venni a tanulókat, de az összeolvasás legtöbbször nehézségekkel jár. Addig kell húzniuk az egyes hangokat, míg elérik a következőt. Ugyanakkor pontosan az a mozzanat hiányzik, hogy az olvasottaknak információértéke legyen. A gyerekeknek csak egy része jön rá arra, hogy a „mmmma – mmma” az anyukáját jelenti. Akik rájönnek, azok is *külön mozzanatként* vonják össze a szótagokra bontott egységet. Ha az lenne a kiindulás, hogy a „mama” szóképe a gyermek anyja, könnyebben el lehetne jutni a betűkig.

A betűismertetéshez kapcsolódó *szótagolás* végképp megöli az olvasási kedvet. A metodikusok évtizedekig azt hitték, hogy ha a gyerek tagoltan olvassa azt, hogy „tudja”, akkor ezt a szót majd szakállas koráig „dj”-vel írja. Nem így történik. Sok gyerek emlékezetéből kiesik a külön-külön hangoztatott „d” és „j” addigra, mire a szót írásban egybe kell írnia. Ezek a helyesírással összefüggő célok a szótagoló olvasatás idején sem teljesülnek.

Szótagoló olvasatásnál a gyerekeknek utólag kell megmondania, hogy mit olvasott, azaz egységben kell kimondania a szót vagy a mondatot. De a könyv szövege töredezett, szótagolt, tehát éppen azt nélkülözi, hogy a hang és leírt kép egységet alkosson. Amikor a gyerekek kimondják a szót, rendszerint nem is néznek a könyvbe.

Mindezek a megállapítások érvényesek a hangoztató-elemző-összetevő módszerre is, éppen ezért ezzel kapcsolatban csak az előkészítő időszak elemzésére térek ki.

## b) *A hangoztató-elemző-összetevő módszer*

A módszer lényegét kívánták megragadni a metodikusok és a nevelők, mikor bevették az *előkészítő időszakot*. Ezt eleinte igyekeztek elnyújtani, később a nevelők és a gyerekek türelmetlensége miatt megrövidítették. A módszerhez készült olvasókönyvek oldalszámra adtak ehhez képanyagot, csak egy dolog hiányzott belőlük: a szóképek. Így aztán nem is mondhatjuk, hogy az olvasókönyv képei az olvasás céljait szolgálták, sokkal inkább beszélgetésekhez adtak támpontot.

A könyvben szerepelt mondjuk egy nagyobb kép az osztályról. Erről kezdett beszélgetést a pedagógus: „Mi látható a képen?” „Mit csinál a tanító néni?” Elhangzott esetleg egy ilyen válasz: „A tanító néni áll.” Akkor a tanító közölte a gyerekekkel, hogy ez egy mondat. Itt tehát, mindjárt a legelején bekerült az olvasástanításba a nyelvtan. Ehhez a hatéves gyerekeknek nem sok érzéke van. Milyen sokáig nem tudja még a mondatokat elkülöníteni beszédben vagy írásban! A fenti mondatból kiemelték egy szót, például azt, hogy „néni”. A pedagógus ismét közölte, hogy ez egy szó. Szükség volt erre a közlésre még akkor is, ha a szavak fogalmának halvány jelzéseivel eddig is inkább találkozhatott a kisiskolás, mint a mondatokéval. Ezután ismét egy nehéz feladat következett: a szót tagolni kellett. Együtt mondták, hogy „né” és „ni”, még kezükkel is jelez-

ték a szétválasztottságot. Sokszor ezek a szótagok önálló életre keltek, és elszakadtak a szótól.

Még fokozottabb volt ez az elszakadás, mikor kiemelték az „n” hangot, és olyan ismeretlen szóképekben, szövegekben keresték, amelyek a gyermek számára nem bírtak információértékkel. A hang megtalálása auditív úton a szó elején és végén még csak ment valahogy, de szó közben elég nehéz volt. Milyen jó lett volna, ha ebben az előkészítő időszakban is szóképek szerepelnek, hiszen a gyerekek többsége vizuális típus!

A későbbiekben, mikor egy-egy betűt megismertek, szintén ilyen hang-betű keresési gyakorlatok folytak. Egyáltalán nem értve, hogy a megtalált betűnek a vele egységben megjelenő szóban milyen szerepe lehet. Így végül is *az elkülönített betű-hang képezte az olvasás alapelemét*. Ezen az elkülönítésen alapult aztán az „összeolvasás” nehézsége.

A hangoztató-elemző-összetevő módszer látszólag nagy gonddal készítette elő a nyelvtan-helyesírás tanulását. Az olvasókönyvben, amíg csak a kisbetűket ismerték, piros betűvel kellett megkülönböztetni azokat a betűket, amelyek később nagyalakban jelentek meg. Ez nagyon nehézkes dolog, és a lényeggel csak vékony szálon függ össze. Az pedig, hogy a „szövegek” szótagolva, kötőjellel szerepeltek nagyon sokáig, felszabdalta a szóképeket, és megnehezítette azok egységben történő megragadását. Bizonyos, hogy *az olvasás megértését és a gyorsolvasás kialakítását a szótagolás nagymértékben hátráltatta*.

Valamennyi betűismertetési módszer nagy hibája volt a hangos olvasás egyeduralmának kialakítása. Úgy gondolom, hogy ez nemcsak az olvasástanítás módszerének helytelen értelmezéséből ered, hanem összefügg az akkori, frontális módszerű didaktikai törekvésekkel. Mindig a pedagógus volt a központ, akihez be kellett futni az információnak a gyerek tudásáról. Méghozzá többnyire az osztály nyilvánossága előtt történt ez meg. Tapasztalatból tudjuk, hogy mennyire más, lassúbb és más szempontokra figyelő a felolvasás, mint a magunknak olvasás. Így a sok évre elnyújtott hangos olvasás lassította az olvasás ütemét, és meggátolta az olvasottak elmélyült megértését. Megjegyzem még, hogy a megértésnek a tanító által történő vizsgálata, az ellenőrzésnek látensebb módja, és így pedagógiailag sokkal hatásosabb, mint a nyílt frontális ellenőrzés.

A Köznevelés 1954. 2/II. számában az OPI munkatársai azt javasolták, hogy legyen változatos az olvasástanítás módszere, de megjegyezték: „A játékosság azonban nem veszélyeztetheti az ismeretszerzés tudatosságát.” Azóta megtanultuk, hogy a játékosság a kisgyermek ismeretszerzésének egyik legeredményesebb módja. Az a megállapítás is szerepelt a cikkben, hogy minden érzékszervet foglalkoztatni kell. Ezt csak helyeselni lehet. De az „előkészítő időszak” nagymértékű auditív jellege nem tekinthető sokoldalúnak, mert ebben a szó elszakad a szókép vizuális megjelenésétől. A tanulmány elismerte, hogy a gyengébb képességű gyerekeket csak korrepetálással lehet megtanítani olvasni. (A tanterv megjelenése után négy évvel a szerzők megállapítják, hogy a nevelők nem ismerik ezt a módszert.)

1955-ben egy cikkben azt javasolták, hogy a hangos olvasásról térjenek át a néma, karban-olvasásra. Mit jelentett ez? A tanító ütemezte a szótagokat, a gyerekeknek pedig némán kellett olvasni. Még némán sem volt szabad azonban az ütemezésnél gyorsabb tempóban olvasni!

1956-ban tértek át a kisbetűkkel kezdődő olvasástanításra. Ugyanekkor jelentek meg a kézikönyvek is. Az „Utasítás” főleg nevelési feladatokat hangsúlyozott.



1966-ban, „A tanító munkája” 6/7. számában a 44. oldalon az OPI munkatársa megjegyezte, hogy a könyvből tanulás kezdeti időszakában hangos olvasást kell alkalmazni. Felhívta a figyelmet arra, hogy az első osztályban, a lelassult szótagolás miatt a gyerek azt se tudja, hogy mit olvas. Feltételezte, hogy csak az olvasástanítás későbbi időszakában növekszik a látókép és válik értelmessé az olvasás.

Csak a hetvenes évektől jelentek meg olyan cikkek, amelyek hangsúlyozták az olvasásmegértés jelentőségét és a beszédnevelés fontosságát. Így például 1973-ban „A tanító munkája” 6/7. számában: „Az első osztályban a következő tanévtől – az egyéni sajátosságok figyelembevételével – szóképes és folyékony olvasás is folyhat.” E sorok írója csak az ötvenes évek végéig tanított kisiskolásokat, de a szótagolást, ha tudtak folyékonyan olvasni, elsősöknél sem erőltette. Így bizony elmondható – hiszen ezt nem tekinthetjük egyedi esetnek –, hogy a gyakorlat nem várt intézkedésre 1973-ig.

1976-ban megjelent az a tantervi tervezet, amelyet társadalmi vitára bocsátottak. A továbbiakban azonban úgy közölték a véleményeket, hogy azok egymást lényegében kioltották, így a tantervkészítők kezében maradt a döntés. A globális módszer ellenzői nagy hozzánemértést árultak el, és részük volt abban, hogy egy jó lehetőséget elszalasztottunk.

### c) *A globális módszer*

A globális módszernek az a változata, amelynek kísérleti munkájában magam is részt vettem, nagybetűs szövegekkel kezdte az olvasás tanítását. Nyilván abból a jogos feltevéstől indult ki a könyv írója és a módszer meghonosítója *Újváry Lajos*, hogy ezek az egyszerű betűalakok könnyen megjegyezhetők, írhatók.

A tanítás a gyereket legjobban érdeklő szóképpel kezdődött: saját nevükkel. Izgalommal keresték, helyezték el padjukon a nevüket, természetesen néma olvasás alapján. Keresték később társaikét is, a tárgyak nevének szóképeit is, és a nagybetűvel írott mondatokra felszólítás után cselekedtek. A játékok között olyan gyakorlat is volt, hogy amíg a gyerekek „hunytak”, a pedagógus összekeverte a tárgyak szókárttyáit, és volt nagy nevetés, mikor az „ABLAK” szókárttyája az ajtóra került, vagy a „PAD”-é a táblára. Ezt a gyerekek azonnal kijavították, ami mozgással járt, és ez fontos volt az életkoruknak megfelelő mozgásigényük kielégítése szempontjából. A szókép-azonosítási gyakorlatok végül elvezettek odáig, hogy felfedezték az „egyformákat”. A KALAP és a KABÁT szóképe egyformán kezdődött, és kimondva is hasonlított. A HÁZ benne volt a HÁZTETŐBEN és így tovább. Ily módon lehetett eljutni a betűkig, hangokig, de akkor már minden gyerekeknek élménye volt az, hogy a *betűkből összeálló szóképek valamit jelentenek*. Ez képezi az olvasás alapját. Az a felismerés tehát, hogy a szóképek információt hordoznak, de ezeknek csak akkor juthatunk a birtokába, ha megismerkedünk a betűkkel. Egy-egy ismeretlen betű nem eredményezett fennakadást, mert a szó értelme eligazította a gyerekeket.

Az áttérés a kisbetűs olvasásra nem okozott gondot. Igaz, ennél a csupa nagybetűs olvasásnál szintén fennállt az a probléma, hogy nem volt mód a kis- és nagybetűk helyesírási szempontból szükséges megkülönböztetésére.

„A maci olvas” könyvben kisbetűkkel találkoznak a gyerekek. A könyvet – *Ligeti Róbert és Kuthy Gusztávné* munkáját – eleinte kísérleti jelleggel, főleg korrekciós osztályokban alkalmazták. Helyes lenne ha a pedagógusok ma már választhatnának a globális olvasás-tanítás és a jelenleg használatos módszer között.

#### d) *A jelenleg alkalmazott olvasási módszer*

A jelenlegi tankönyv módszere a globális előprogram után eléggé hamar belépő *betűtanítási módszer*.

A szóképekkel kezdés azt a fontos élményt nyújtja a gyerekeknek, hogy minden nyomtatott szó jelent valamit, tehát az olvasásnak információhordozó szerepe van. A foglalkozások eleinte játékosan folynak, de később a gyerekek érdeklődése felébred a szavak szerkezeti felépítése iránt. Az első betű az „Olvasni tanulok” könyv 27. oldalán lép be, ezt kissé korainak tartom. Az ismert szóképek azonban megmaradnak, és folyik játékos összehasonlításuk. A gyermek állandóan önálló munkát végez, ami a korszerű didaktika elveivel megegyezik. Az írás később lép be. Az olvasás nem szótagolva folyik. Ezzel messzemenően egyet lehet érteni.

A gyakorlat nem fogadta egyöntetű lelkesedéssel ezt a könyvet és módszert. Értethető: a tanítók többsége sokáig más módszert szokott meg. Az is jól látható, hogy a pedagógiában jelentkező kudarokat senki sem akarja a sajátmaga számlájára írni; keresi a tanterv, a könyv hibáit. A pedagógusok felkészítése az új könyv használatára sem volt mindenütt kifogástalan. Így aztán ma is, újságban, rádióban, televízióban vitáznak arról: vajon jól tanítjuk-e az olvasást? A hozzászólók között sokan laikus módon érvelnek és hozzánemértést árulnak el.

Csak a gyakorlat és átgondolt mérések igazolhatják a könyv törekvéseinek helyességét. Ezek szolgáltathatnak alapot a tantervmódosításra is.

#### 4. *Összefoglalás, javaslatok*

Láhattuk, hogy az olvasás tanítását hazánkban 1945 után főleg *betűismertető módszerrel végezték*. Ennek egyik problémája az, hogy a gyermek számára túlságosan kicsi egységekkel, hangokkal és betűkkel foglalkozik, amelyek nem rendelkeznek információértékkel. Így nem tarthatnak igényt a gyermek érdeklődésére. Másik nehézséget a más-salhangzók tiszta hangoztatása jelenti, hiszen sajnos országszerte sok és nehezen megoldható logopédiai problémával találkozhatunk. A harmadik gondot az összeolvasás okozza, mert a gyermek a hangoztatásra figyelve elveszíti érdeklődését az értelmezés iránt. Nincs arról szó, hogy az olvasás és olvasásmegértés egyidejű lenne. Végül, de nem utolsósorban az évekig szótagoló és hangos olvastatás a szétszabdalt szóképpel, amelynek szótagjai közé még választóvonal is kerül, könnyen belátható módon lassítja és megnehezíti az olvasásmegértést, a szóképek és mondatok egységben történő áttekin-tését.

*Globális módszerű* olvasástanítás hazánkban csak kísérleti jelleggel folyt. A módszer nagy előnye, hogy játékos, egyéni ütemben történő haladást tesz lehetővé. Azonnal in-

formációértékű szóképeket és mondatokat kínál a gyerekeknek, és ezzel felkelti érdeklődésüket az olvasás iránt. Természetesen globális módszernél is alkalmazzák a betűtanítást, de kísérletek lennének szükségesek annak eldöntéséhez, hogy ez mikor optimális. A megoldás csak a differenciált foglalkoztatás lehet. Nem eldöntött az írás-olvasás együttes vagy fáziseltolódásos tanításának kérdése sem.

Az olvasástanítás módszerének kimunkálása érdekében *alapkutatásokra* is szükség lenne, melyek keretében pszichológusok és pedagógusok együttesen működnének közre.

A gyakorlatban viszont meg kellene próbálni, hogy már az óvodában szerephez jusson a játékos olvasás. Nem túlságosan indokolt, hogy a gyermek jele mellett még a nagycsoportban se legyen ott leírt neve. A szóképekkel folyó játékos foglalkozás biztosan jó indítékot adna az olvasáshoz már az óvodában is. Csupán arról van szó, hogy ne zárjuk el az óvodás gyereket mesterségesen a betűk világától!

Az iskolába kerülő gyermekek egy része már tud olvasni, más része nehezebben bontakozik ki. A jó pedagógus differenciáltan foglalkoztatja ezeket a tanulókat, és nem sürgeti türelmetlenül a lassabban kibontakozókat. Azt azonban el kellene érni, hogy az általános iskolás gyerekek szívesen vegyenek kezükbe könyvet és ez a könyvszeretet elkísérje őket egész életükben.

RÉTHY ENDRÉNÉ

PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK BRATISLAVÁBAN

A Szlovák Tudományos Akadémia bratislavai *Experimentális Pedagógiai Kutatóintézet*e 1973-ban létesült, s közel 11 éve működik eredményesen, tudományos munkájával hozzájárulva a pedagógia elméletének és gyakorlatának továbbfejlesztéséhez.

Az Intézet tevékenysége igen szerteágazó, sokrétű, sajátos profilját alapvetően két részlegre, a nevelélméleti és didaktikai csoport határozza meg, mely O. Balaž professzor vezetésével és 14 munkatárs közreműködésével végzi a kutatómunkát.<sup>1</sup>

Az Intézet tevékenységében kifejezésre jutó fő tendenciák a következők:

– Alapkutatási irányultság, a pedagógiai kísérleti módszerek vizsgálata, experimentális kutatások szervezése mindazon jelentős területeken, amelyekben eddig nem folytak kutatások;

– Elmélet és gyakorlat állandó kapcsolata: egyrészt az elméleti kutatások eredményei experimentális úton születnek, másrészt azonnali kipróbálást nyernek az intézmény mellett működő Kísérleti Iskolában. Ezáltal az elmélet és gyakorlat egysége magas szinten realizálódik;

– A nemzetközi orientációk, különös tekintettel a szocialista pedagógiai kutatások eredményeinek állandó nyomkövetése, felhasználása, továbbfejlesztése (Az Intézet eredményes működéséhez nagymértékben hozzájárul az a sokoldalú nemzetközi kapcsolat, melyet elsősorban az NDK, a Szovjet és a Magyar Tudományos Akadémiákkal alakítottak ki. Közös koordinált tudományos kutatómunka, nemzetközi rendezvények jelzik az együttműködés eredményességét.);

– Aktív együttműködés más tudományos kutatóbázisokkal. Kutatásaik erőteljesen interdiszciplináris jellegűek, s szoros munkakapcsolatban folynak a bratislavai Komenzky Egyetem Pedagógiai, Pszichológiai, Szociológiai, Filozófiai és Matematikai Intézeteivel.

– Állandó publikációs és ismeretterjesztő tevékenység végzése. Az eltelt periódusban a kiadott publikációk száma 500. (Ebből könyv alakban 20, gyűjteményes kiadvány formájában 66, tanulmányként 179 jelent meg, a többi tudományos ismeretterjesztő cikk, tankönyv és recenzió.)<sup>2</sup>

A kutatót fő problémakörök az állami kutatási alapidokumentum által szabályozottak, s a következő területeket érintik:

<sup>1</sup> Cinnost ustavu v rokoch 1973–1983. SAV. Bratislava 1983. 122.

<sup>2</sup> O. Balaž: Spolocnost vychova práca Bratislava 1982. 241.

– A gyermeki fejlődés és a nevelés összefüggéseinek elemzése, különös tekintettel a szomatikus és pszichikus akcelerációra;

– A társadalmi feltételek hatása az iskolai nevelésre. A személyiség fejlődésének szociális aspektusai. Az iskola kapcsolata a társadalmi gyakorlattal, az iskola és a család együttműködése, a munkára nevelés lehetőségei, az ifjúsági szervezetek nevelőhatásának fokozása, a családi nevelés kérdései, az osztályon és iskolán kívüli nevelőhatások összhangjának emelése, a pályaválasztás hatékonyabbá tétele;

– A tudományos-technikai fejlődés hatása az oktatási folyamatra, a tanítás tartalmára. A tanítás hatékonyságának fokozása. A pedagógiai kommunikáció problémakörének elméleti és experimentális elemzése a nevelés-oktatási folyamatban. A matematika és az idegen nyelvek oktatásának korszerűsítése. Adekvát oktatási formák és keretek kutatása a differenciálás szolgálatában.

E sokszínű kutatási tevékenység akárcsak érintőlegesen ismertetése is lehetetlen számkra, így csak néhány irány felvázolásával próbálkozhatunk rövid körképünkben.

O. Balaž professzor a *pedagógus és a társadalom* kapcsolatának kérdéskörét elemmezve azt emeli ki, hogy elsősorban a pedagógustól függ, hogy az iskola milyen mértékben teljesíti feladatait, azaz milyen hatékonysággal működik. A pedagógus személyisége, eszmei-politikai meggyőződése, pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi képzettsége döntő mértékben befolyásolja az oktató-nevelő munka színvonalát. Megjelent publikációiban feltárja a pedagógus és a tanuló, a pedagógus és a család, a pedagógus és a társadalmi szervezetek kölcsönös viszonyát, a pedagógus szociális és személyi kapcsolatait. Széles körű felmérésekre alapozottan foglalkozik a tanárképzés és továbbképzés témakörén túl, a kezdő pedagógusok problémáival is.<sup>3</sup>

G. Pavlovič akadémikus az *akceleráció* terén folytatott széles körű vizsgálatot. Összehasonlító elemzéseit kiterjesztette a teljes iskolaköteles ifjúság körére (6-tól 23 éves korig), feltárva e korosztály mentális szintjét. A kapott adatok azt bizonyítják, hogy az iskolai oktatás nem gyakorol elég erős stimuláló és mobilizáló hatást a tanulók mentális fejlődésére és teljesítményére. Általánosságban a gyermekek és ifjak fejlődésében tapasztalható akcelerációs tendenciákat nem veszi kellő mértékben figyelembe az iskola, s nem támaszkodik rájuk a gyakorlatban. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanulók potenciális pszichés tartalékait jobban ki kellene használni az iskolai gyakorlatban, úgy, hogy a pusztán receptivitást felváltaná a tanulók alkotó aktivitására építő iskolai tevékenységrendszer.<sup>4</sup>

Egy másik kutatási irány a *szociálpedagógia* marxista modelljének és struktúrájának megfogalmazására törekszik. A kutatások alapján az alábbi szociálpedagógiai problémakörök körvonalazódtak:

– A társadalom és az oktatási-nevelési rendszer kapcsolata (különös tekintettel a társadalmi mobilitás és az oktatási-nevelési rendszer szociális funkciója közötti kapcsolatra);

– Az iskola, mint szociális intézmény (az iskola szocializációs szerepköre, a nevelés, az oktatás szocializációs aspektusa);

<sup>3</sup> O. Balaž: *A pedagógus és a társadalom*, Bratislava, 1976. 227.

<sup>4</sup> G. Pavlovič: *Akcelerácia vyvinu a socialistická škola* Bratislava, Veda 1975.

- Az iskola kapcsolata a társadalmi gyakorlattal (a munkára nevelés, a politechnikai képzés és a szakirányú orientáció problémái);
- A szabadidő eltöltésének kérdésköre (az iskolán kívüli nevelés);
- A társadalmi aktivitásra nevelés aspektusai (az ifjúsági szervezetek);
- Diákönkormányzat, diákközösségek;
- A tanár nevelő-oktató tevékenységének társadalmi aspektusai;
- A családnak, mint alapvető nevelési tényezőnek a kapcsolata az iskolával;
- Az iskolán kívüli művelődés problematikája;
- Az azonos korú tanulók informális kapcsolatainak nevelési kérdései;
- Az előzetes pedagógiai diagnosztika szerepe a szociális inadaptáció kialakulásának megelőzésében;

– A tömegkommunikációs eszközök pedagógiai hatása.<sup>5</sup>

E témák vizsgálatát csak más tudományágakkal való szoros együttműködés útján lehet eredményesen végezni. Így elsősorban a művelődésgazdaságtan, a szociológia, a szociálpszichológia, a pedagógiai pszichológia, a munkapszichológia, a fiziológia, az általános pszichológia, az iskolahigiénia stb. segítségével.

A kutatások egy további elágazása a tanulók személyiségének *differenciált oktatás* segítségével történő optimális formálására irányul.<sup>6</sup>

A munkatársi kollektíva elméleti analízis alapján megalkotta a tanítás struktúrájának experimentális modelljeit, szem előtt tartva a tanulói tevékenység optimális tervezését, szervezését. Kidolgozták a kívánatos egyéni módszerek és eljárások formáit. A modellek belső differenciálás alapján homogén csoportban, illetve páros és egyéni megosztásban működnek. E modellek létrehozásával az egyes egyének számára jobb nevelési feltételek teremthetők. Segítségükkel kizárható a tanulók iskolai kudarcainak, tanulási sikertelenségeinek nagy része, különösen a szociális és kulturális hátrányok között élő tanulók esetében. Kutatásokat végeztek a matematika és az idegennyelv oktatásának hatékonyabbá tétele érdekében is.<sup>7</sup> Különösen a tanulók problémamegoldó gondolkodásának és tanulási motivációjának fejlesztése szempontjából.

Különböző „algoritmizáló versenyfeladatok”, fokozatosan nehezedő differenciált feladatok, „matematikai csata”, „matematikai mesék”, nem tradicionális írásbeli feladatok, tanítási órán kívüli, szabadon választható, érdekes tematikus feladatok stb. kidolgozása útján nagymértékben emelték a matematikai oktatás hatékonyságát, kialakítva a tanulók tantárgyhoz fűződő pozitív viszonyát és érdeklődését.

A kísérletnek az is érdekessége, hogy a megalkotott elméleti modelleket maguk a kutatók próbálták ki az iskolai gyakorlatban.

<sup>5</sup> O. Balaž: Sociálne aspekty výchovy Bratislava Veda, 1981. 9–73.

<sup>6</sup> M. Simonciová–A. Mesinová: Niekoľko poznatkov z uplatnenia pedagogickej diferenciacie. Socialistická škola. 21. 1980/82. 9. 422–425.

<sup>7</sup> L. Hrdina–J. Vantuch: K problematike motivácie vo vycováni matematiky Učitelské noviny 32. 1982. 43.; P. Gavora: Model kognitívneho vychovania gramatiky anglického jazyka v 3–5. ročníku Zs. Bratislava FFUK 1974. (Kandidátusi értekezés)

Végezetül megemlítjük a hatékony *kommunikáció* aspektusainak feltárására irányuló újabban kibontakozó kutatómunkát.<sup>8</sup>

*Pedagógiai kommunikáció* alatt a nevelés-oktatási folyamat résztvevői közötti verbális és nem verbális úton történő információcserét értik, amely a tanulók és részben a tanár személyiségének változásához vezet. Ezen változás kognitív és affektív jellegű lehet.

A pedagógiai kommunikáció elméleti kérdéseinek elemzésekor rámutatnak a tanár-tanulói kapcsolat új minőségének, a tanár-tanuló közötti munkamegosztás javulásának, az információáramlás szabályozásának jelentőségére. A pedagógiai kommunikáció optimalizálása ezáltal mintegy eszköze a hatékony oktatásnak. E témakörön belül kutatott részkérdések a következők:

– Elméleti, metodológiai alapkérdések (adekvát terminológiai apparátus kidolgozása), a hagyományos és kísérleti modellek összehasonlító analízise;

– A pedagógiai kommunikáció struktúrája;

– A tanár vezető, koordináló szerepe;

– A szövegmegértés jelentősége a pedagógiai kommunikációban;

– A tanulók szelektáló tevékenysége a fontosabb információk között;

– A szó és a denotátum identifikációja a pedagógiai kommunikációban.

A Szlovák Tudományos Akadémia Experimentális Kutatóintézetében folyó kutatómunkáról összefoglalóan elmondható, hogy a neveléstudomány megoldásra váró kérdéseit nagyfokú kompetenciával, problémaérzékenységgel választják ki, s társadalmi összefüggésükbe ágyazottan, sokoldalú kapcsolatrendszerüket feltárva vizsgálják. A kutatásokra elméleti igényesség és gyakorlati hatékonyság jellemző, a teoretikus és experimentális vizsgálódási irány egységbe szervezése.

SZABOLCS ÉVA

## NEMZETKÖZI NEVELÉSTÖRTÉNETI KONFERENCIÁK AZ NSZK-BAN

Amióta 1982-ben Budapesten tartotta évi szokásos összejövetelét a *Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia (International Standing Conference for the History of Education)*, azóta a hazai érdeklődők is többet tudnak e szervezet munkájáról, tevékenységéről. A budapesti konferencia témája az óvodai nevelés története volt. Az e tematika iránti érdeklődés olyan nagynak bizonyult, hogy megalakult az a munkacsoport, amely az óvodai nevelés és általában a kisgyermeknevelés történetével kíván

<sup>8</sup>P. Gavora: K pojmi „komunikativna kompetencia” Cizi jazyky ve skole 19, 1975/76. 9. 346–350.; P. Gavora: O komunikácii a kvazikomunikácii Cizi jazyky ve skole 24. 1980/81. 3. 98–105.; P. Gavora: Zakladné problémy pedagogickej komunikácie vo vychovno-vzdelávacom procese. Pedagogicky vyzkum 1982. 1. 49–55.

foglalkozni. Az *International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education* (elnöke dr. Vág Ottó) rövid fennállása alatt látványos és főképp értékes eredményeket tud felmutatni: 1984-ben megjelent a munkacsoport évkönyvének első száma a *Historia Infantiae*, majd 1984. augusztus 29–31. között a nemzetközi munkacsoport megtartotta első összejövetelét, kb. 30 résztvevővel, *Bambergben*. A konferenciát dr. Luis Erler és dr. Günter Erning, a bambergi egyetem munkatársai szervezték. A beérkezett dolgozatok a következő témacsoportokban kerültek megvitatásra:

- az intézményes kisgyermeknevelés története;
- a családi nevelés története;
- források, módszerek a kisgyermeknevelés történetének kutatásához.<sup>1</sup>

Az első résztéma, az intézményes kisgyermeknevelés története nálunk is jól ismert területe a neveléstörténetnek: az *óvodatörténeti* kutatások eredményeiről hírt ad a szaksajtó. A konferencián elsősorban olyan dolgozatok hangzottak el a témáról, amelyek számunkra kuriózum-jellegűknél fogva érdekesek. A norvég Liv *Vedeler* (*An Account of an 18th Century Children's Charity School in Trondheim, Norway* – Beszámoló egy 18. századi norvég gyermekjótékonyági intézetről Trondheimben) és az ugyancsak norvég Eva *Balke* (*Gronland Children's Asylum Christiania, Norway, 1839* – A Gronland gyermekmenhely Christianiában, Norvégia, 1839) dolgozatai pl. egy előtünk viszonylag ismeretlen történetű ország meglepően jól funkcionáló gyermekjótékonyági intézményeiről számoltak be, kiemelve ezen intézmények egyedi, de a történeti fejlődésbe szervesen illeszkedő jellegét. Dorothy *Hewes* (USA) dolgozatából megtudtuk, hogy a századforduló Amerikájában a fröbéli „kindergarten”-mozgalom a hatalmas bevándorló tömegek asszimilálásának egyik formája volt. (*The Kindergarten as an Assimilation Program for Immigrants to the United States, 1880 to 1900* – Az óvoda mint a bevándorlók asszimiláló programja az USA-ban 1880–1900). Érdekes és főleg új adatokat tudtunk meg az angliai óvodák hőskoráról, elsősorban James Buchanan sokat vitatott tevékenységéről és személyéről Vág Ottó dolgozatából.

Nálunk kevésbé művelt részterület a *családi nevelés története*, szorosan összefügg a *gyermekkor-történettel*. Ezek hazánkban még nem igazán kaptak helyet a neveléstörténeti stúdiumok körében. Pedig e témák Európa számos országában részei a neveléstörténetnek és kiterjedt irodalmuk van. Tanulmányozásuk hozzájárulhat az intézményes nevelés történetének jobb megismeréséhez is.

A családi nevelés történetével foglalkozott a finn Mikko *Ojala* dolgozata (*The Recent History and Present Situation of Finnish Home Education: The Changes in the Role of the Family as an Education Agent* – A finn családi nevelés története és jelenlegi helyzete: a családnak mint nevelési tényezőnek a megváltozott szerepe). A szerző tulajdonképpen társadalomtörténeti képet adott hazájáról és a családot mint a társadalom változó intézményét mutatta be. A 19. századtól kb. 1940–50-ig Finnország agrárország volt, hagyományos munkamegosztással, jól körülírt férfi-női szerepekkel. Erre a struktú-

<sup>1</sup>A magyar résztvevők a következő dolgozatokkal szerepeltek: *Vág Ottó*: Organisation and Educational Work at the Westminster Infant Asylum in London; *Szabolcs Éva*: Ideas on Middle-Class Children in an Educational Periodical in Hungary 1875–1898.



rára a szigorú gyermekkor, az évszázados erkölcsi értékek voltak a jellemzőek. Az ipari társadalomban a hagyományos szerepek átértékelődtek, a tradicionális értékek megkérdőjeleződtek. A családot, a szülőket bizonytalanság jellemzi a tekintetben, hogy milyen értékek szellemében neveljék gyermekeiket. A szerző a család és a szülők megváltozott szerepéből adódó gondokat olyan feladatokként értelmezte amelyeket a társadalomnak és az egyénnek együttműködve kell megoldani.

A családi nevelés történeti vonatkozásait dolgozta fel Vera *Misurcová* (Csehszlovákia) is (*Kind und seine Erziehung in der Tradition des Tschechischen Volkes des 19. Jahrhunderts – Gyermek és gyermeknevelés a 19. századi cseh népi hagyományokban*). Elsősorban a nevelés hagyományörző jellegét emelte ki és felhívta a figyelmet arra, hogy e témában mennyire fontos az interdiszciplináris megközelítés.

Az angol Joan *Simon* dolgozata a család- és gyermekkor-történet néhány historiográfiai adalékát tekintette át (*Interpretations of the State of Childhood in Early Modern Europe – A gyermekkor értelmezései Európában az újkor kezdetén*). A szerző nem tartotta igazán történeti módszernek azt az USA-ból eredő irányzatot, amely pszichohistóriai, pszichoanalitikus megközelítéssel fordult e téma felé, noha elismerte, hogy ezek az interdiszciplináris megközelítési módok sokat tettek a gyermekkor-történet és családtörténet arculatának kialakításáért.

A forrásokkal, módszerekkel foglalkozó dolgozatok tulajdonképpen a család- és gyermekkor-történethez kapcsolódtak, hiszen az óvodatörténeti kutatások módszerei, forrásai kevésbé problematikusak. Az azonban továbbra is vitatéma, hogy a családi nevelés, a gyermekfelfogás, a gyermekkor történetének szisztematikus tanulmányozásához milyen források használhatók.

John T. *Bradshaw* (Anglia) az interjú-módszert választotta („Either Sink or Swim”: *An Oral History of Working Class Childhood in the Early 20th Century – „Elsüllyedni vagy úszni”*: a munkásosztályhoz tartozók gyerekkorának szóbeli közlésen alapuló története a 20. század elején). Interjúalanyai 1895 és 1915 között született angliai bányászok voltak, akik beszámoltak családjukról, gyerekkorukról, az iskolához fűződő élményeikről. A dolgozat címében szereplő idézet az egyik interjúalanytól származik, aki a megélhetés nehézségeire utalva fogalmazta meg ezt a dilemmát. Az idézettel a szerző arra is utalni akar, hogy a megkérdozettek többsége gazdasági körülményeikről, a jobb megélhetésért való küzdelemről számolt be a legnagyobb részletességgel. (Bár fontos információkat közöltek otthoni életükről, gyerekkori játékaikról is.) Érdekes volt az is, hogy az iskolával kapcsolatos dolgokról csak konkrét rákérdezésre kezdtek el beszélni. A szerző azt feltételezte, hogy a tanulást nem tekintették olyan tényezőnek, amely hozzájárulhat életfeltételeik javulásához. Eddigi kutatásai alapján az interjút mint családtörténeti kutatási módszert jónak tartja és segítségével tovább kíván dolgozni a család- és gyermekkor-történet témakörében.

Margaret *Bradshaw* irodalmi művek gyermekképét elemezte (*Childhood in the Early Nineteenth Century: Images from Contemporary Literature – Gyermekkor a 19. század elején: A korabeli irodalom gyermekképe*), és ehhez Jane Austin, George Eliot, Charlotte Brontë, William M. Thackeray és természetesen Charles Dickens regényeit használta forrásnak. Az utóbbi kivételével az említett szerzők a polgári és nemesi osztályok életéről írtak, ennél fogva az általuk megrajzolt gyermekkép is ezekre a társadalmi osztályokra vonatkoztak. Bradshaw következtetése az volt, hogy majdhogynem idilli körülmények, em-

beri, családi kapcsolatok között nőttek fel az elemzett regények gyermekhősei, különösen azok, akik vidéken nevelkedtek.

Bradshaw művét a bambergi egyetem meg is jelentette.<sup>2</sup> Így lehetőség nyílt arra, hogy azok az érdeklődők, akik nem tudtak résztvenni a konferencián, betekintést nyerjenek munkájára.

Ugyancsak az NSZK-ban tartották a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia 1984. évi ülését. Szeptember 3–6. között *Wolfenbüttel*ben gyűltek össze a világ minden tájáról a neveléstörténészek. A konferencia megrendezését a Hannoveri Egyetem, a Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft és a híres wolfenbütteli könyvtár, a Herzog August Bibliothek vállalta. A konferencia elnöke dr. Manfred Heinemann, a hannoveri egyetem professzora volt. Témáját tulajdonképpen a helyszín sugallta: az ismert Lessing-hagyományokkal rendelkező könyvtárban a *felvilágosodás és a nevelés kapcsolatát* vitatták meg. A mintegy 100 résztvevő 6 munkacsoportban cserélte ki nézeteit a beérkezett tudományos munkákról.

A munkacsoportok témái a következők voltak:

- pedagógusok, filozófusok, államférfiak és a felvilágosodás eszméi a nevelésben;
- a felvilágosodás pedagógiai gondolkodóinak megítélése a 18. és 19. században az európai és az Európán kívüli országokban;
- egyházak, államok, törvények: iskolák és egyetemek reformtervei és megvalósításuk a felvilágosodás korában;
- a felvilágosodás és a néptömegek: helyi és regionális esettanulmányok;
- társadalom- és természettudományok a felvilágosodás korában;
- a tudományos társaságok, könyvtárak, könyvterjesztők és más szervezetek munkája és befolyása.<sup>3</sup>

A dolgozatok, ha nem is ebben a tematikus felosztásban, de nyomtatásban is megjelentek.<sup>4</sup> Minden dolgozat két idegen nyelven hozzáférhető, mert az eredeti nyelv mellett a szerzők más nyelvű összefoglalót is mellékeltek munkájukhoz.

Egy rövid ismertetés keretében nehéz lenne az említett tematika alapján beszámolni a dolgozatoknak akárcsak egy töredékéről is, annál is inkább, mert általában szétfeszítették a megadott részmák kereteit. Ezek ugyanis szándékosan tág teret hagytak a szerzőknek. A dolgozatok azonban végső soron két csoportba sorolhatók. Az egyikbe azok tartoznak, amelyek egy-egy ország híres, de a nemzetközi köztudatban kevésbé

<sup>2</sup>Conference Papers for the 1st Meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education, 29–13 August, 1984. – ed. by Luis Erler and Günter Erning; Bamberg, 1984. Magyar vonatkozása még a kötetnek, hogy megjelent benne *Sebestyén Istváné–Bilibok Péterné: Anfangliche Institutionen der Kleinkindererziehung in Ungarn anhand der Kleinkinderbewahranstalt Tyrnau – Nagyszombat* – dolgozata.

<sup>3</sup>A konferencián a magyar résztvevők a következő dolgozatokat mutatták be: *Adamikné Jászó Anna: Textbooks in Public Elementary Schools of Hungary at the Age of Enlightenment; Szabolcs Éva: A Critical Analysis of Locke's Ideas by a Hungarian Historian in 1927; Vág Ottó: A Premature Precedent of Institutional Early Childhood Education: the „Aufbewahrungsanstalt” in Detmold.*

<sup>4</sup>Education and Enlightenment. International Standing Conference for the History of Education. 6th Session. Herzog August Bibliothek, Wolfenbüttel. Vol. I–II–III–IV. (Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung) 1984.

ismert felvilágosodás-korabeli személyiségét, vagy egy híres személyiségének kevésbé ismert tevékenységét mutatják be. A másik szál, amelyre a dolgozatok felfűzhetők, egy-egy felvilágosodás-korabeli személy vagy eszmei áramlat hatásával foglalkozik.

A finn felvilágosodás egyik jeles alakját ismerhettük meg Martti T. *Kuikka* dolgozatából (Henrik Gabriel Porthan „*Communis Fenniae Praeceptor*”). Porthan pedagógiai gondolkodó is volt, akinek a neveléssel kapcsolatos gondolatait a szerző Locke eszmevilágához hasonlítja. Elméleti tevékenysége mellett azonban egyetemi oktató is volt; ő alapította meg 1803-ban Turkuban a Pedagógiai Szemináriumot.

Porthan kortársa és hozzá hasonlóan egyetemes gondolkodású személyiség volt az angol Thomas Paine, akinek tevékenységét James H. *Higginson* (Anglia) dolgozata mutatta be (Thomas Paine, the English Voltaire – Thomas Paine, az angol Voltaire). E két név összekapcsolásának jogosságát a szerző a felvilágosodás angol és francia eszmetörténeti adalékai alapján bizonyította.

Színes és kevésbé méltatott egyénisége volt a felvilágosodásnak az amerikai Benjamin Rush, akiről Douglas *Skopp* (USA) készített dolgozatot (Awakened and/or Enlightened: The Case of Benjamin Rush – Benjamin Rush: öntudatra ébredt és/vagy felvilágosodott?). Skopp feltételezése szerint a neves orvos, Jefferson barátja nem volt a szó igazi értelmében felvilágosodott gondolkodó, hanem e rációra építő, tulajdonképpen vallásellenes eszmeáramlattal szemben egy sajátosan amerikai, a protestáns vallásra támaszkodó, lényegében felvilágosult gondolatokat tartalmazó eszmerendszer híve volt (ennek neve „the Great Awakening” – erre történt utalás a dolgozat címében), és ennek keretében foglalkozott pedagógiai reformokkal.

Tudományos igényvel és az ismeretterjesztés egyszerűzetével mutatta be a török Mustafa *Özcan* dolgozata neves 17. századi hazája fiát, Katip Celebit. E török tudós számos tudományágban mozgott otthonosan, jól beszélt sok keleti és nyugati nyelvet és pedagógiai reformokat sürgetett annak érdekében, hogy megállítsák a török birodalom hanyatlását.

A felvilágosodás neves személyiségeinek, eszmeáramlatainak hatását bemutató dolgozatok közül kiemelkedik Julien *Dybiec* (Lengyelország) munkája (West European Pedagogics towards the Close of the Period of Enlightenment in Poland – Nyugat-Európai pedagógia Lengyelországban a késői felvilágosodás korában). A korszak politikatörténetébe ágyazva vette számba a szerző azokat a közoktatási, elméleti pedagógiai törekvéseket, amelyek a fejlettebb országokból jutottak el Lengyelországba és ott követőkre találtak.

Comeniusnak azokat a pedagógiai elveit elemezte Dagmar *Capkova* (Csehszlovákia) dolgozata, amelyek hatással voltak a felvilágosodás korában a cseh közoktatásra (Comenius and the Enlightenment Education in His Native Country – Comenius és a felvilágosodott pedagógia szülőhazájában). A dolgozat tulajdonképpen pedagógiatörténeti tekintést ad a 18. századi Ausztriára, Csehországra és utal Magyarországra is.

Érdekes és kevésbé ismert neveléstörténeti adalékkal szolgált Dieter *Jedan* (USA) dolgozata, amely Pestalozzi amerikai hatását vizsgálta (Joseph Neef: The Americanization of Pestalozzianism in Early Nineteenth Century American Education – Joseph Neef: Pestalozzi amerikanizálása az amerikai pedagógiában a 19. század elején). Joseph Neef személyében azt a pedagógust mutatta be, aki nagy szerepet játszott Pestalozzi tanítási módszereinek amerikai elterjesztésében.

A felvilágosodás pedagógiai eszméinek hatását mutatta ki *J. Lenders* egy holland iskolareformon (Eine Schulreform in den Niederlanden unter dem Einfluss von pädagogischen und medizinischen Ideen der Aufklärung 1800–1850 – Egy hollandiai iskolareform a felvilágosodás pedagógiai és orvosi eszméinek hatása alatt).

E néhány dolgozat rövid bemutatása talán jelzi, milyen sokrétű neveléstörténeti megközelítés adódik egy korszak vizsgálatakor. Különösen akkor válik ez tudatossá a neveléstörténet kutatóiban, amikor egy ilyen nemzetközi összehasonlításra lehetőség nyílik. Ezért is érdemes megismerkedni a wolfenbütteli konferencia anyagával.

ZIBOLEN ENDRE: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Budapest, 1984. Tankönyvkiadó, 168 + VIII oldal  
Egyetemes Neveléstörténet 24–25. füzet

Ebben az évben ünnepeltük a mai magyar neveléstudomány kiemelkedő személyiségének, Zibolen Endrének a hetvenedik születésnapját. A jeles eseményt maga az ünnepelt sajátos módon tette emlékezetessé: megfordítva a szokást, ő ajándékozta meg tisztelőit – a neveléstudomány szakembereit s a pedagógusok széles táborát – egy kiváló kötettel: *a Pestalozzi-monográfiával*. De ugyancsak tőle kapott ajándékként vehettük kézbe a közelmúltban az „*Első óvodánk életéből. 1829–1833.*” című (társszerzőkkel írt) pompás könyvét is.

Pestalozziról először és utoljára Fináczy Ernő írt nagyszabású, monográfiának is beillő terjedelmes fejezetet az újkor neveléstörténetét tárgyaló, 1927-ben megjelent kötetében. Tudományos igényű önálló kötetben magyar szerző még nem dolgozta fel a nagy svájci nevelő életművét.

1927-ben – Pestalozzi halálának századik évfordulóján – indult meg műveinek modern kritikai kiadása svájci, illetőleg német szakemberek jóvoltából; születésének kétszázadik évfordulóján, 1946-ban pedig összes leveleinek jelentését kezdték el Zürichben. Ezeknek az alapvető források-szövegeknek a közreadása a Pestalozzi-szakirodalom valóságos reneszánszát eredményezte külföldön. A Pestalozzival foglalkozó hazai szakirodalom elenyésző volt a felszabadulás előtti években. A legnagyobb szabású hazai vállalkozás éppen Zibolen Endre nevéhez fűződik: ő szervezte meg azt a fordító-együttest, amelynek munkáját irányítva összeállította, szerkesztette, magvas bevezető tanulmánnyal és jegyzetekkel ellátva közrebocsátotta 1959-ben a „*Pestalozzi válogatott művei*” című gyűjteményt. Ennek két kötete ettől kezdve nélkülözhetelenné vált a népoktatástörténettel, elemi oktatástörténettel, a munkaoktatás pedagógiájával foglalkozó kutatók számára éppen úgy, mint a pedagógusképzésben, a felsőfokú neveléstörténeti oktatásban. Zibolen Endre ezután is számos alapvető tanulmányt publikált mind Pestalozziról, mind hazai hatásainak különféle vonatkozásairól.

És most kezünkben az új Pestalozzi-monográfia: az elmúlt évtizedek friss külföldi kutatási eredményei, valamint szerzőnk saját széles körű kutatási eredményei mind beleötvöződtek ebbe a gazdag tartalmú kötetbe. Széles látókör, nyitott gondolkodás, pedagógiai-neveléstörténeti szakszerűség, a téma alapos ismerete, a rávonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom teljes birtoka, kiváló stílus-készség, világos szerkesztésmód – és még sorolhatnánk a munka erőnyeit. Végigolvasva anyagát: *árnyalt, plasztikus, „mélyéles” Pestalozzi-kép* rajzolódik ki az olvasó előtt.

Szerzőnk alapos gondossággal kutatta fel a sokat és sokfélét (nem túl fegyelmezett gondolatmenetekkel és nem túlságosan világos stílusban) író Pestalozzi különféle írásából a nagy népnevelési eszme egyes elemeit. Különleges értéke a kötetnek, hogy a szerző bőségesen idéz Pestalozzi műveiből (igen sok Pestalozzi-szövegrészletet itt olvashatunk először magyarul), s elsősorban ezekre alapozza meggyőző következtetéseit, summázó megállapításait. Braviros teljesítmény ilyen – aránylag rövid – terjedelemben ennyire teljes képet adni Pestalozziról, életéről és népnevelési eszméiről.

A kötet első részében az egyik nagy Pestalozzi-idea, az *elemi oktatás és a fizikai munka összekapcsolásának* története és alakuló-változó tartalma olvasható.

Ennek első fejezetében – „*Előzmények és körülmények*” címmel – Pestalozzi gyermekkorra és ifjúsága, valamint az őt körülvevő társadalmi-gazdasági és művelődési viszonyok kerülnek bemutatásra. Ezután a neuhofi kísérlet elemzése következik. „*A bonnali iskola*” a következő többágú fejezet címe. Itt a fő helyet az alapvető-meghatározó mű, a „*Lénárd és Gertrud*” értő és érzékeny elemzése foglalja el, ezt a bonnali iskola megszervezésének s a benne folyó oktató-nevelőmunka tartalmának ismertetése követi. Majd „*Írások a Neuhofer magányából*” címmel az 1780-as évek főbb ira-

taigondolatai kerülnek elemzésre, köztük az „Egy remete esti órája” és a „Vizsgálódásaim” című, Pestalozzi gondolati-eszmei fejlődésében oly jelentős írások. E szakaszt a stansi árvaházban töltött esztendő ismertetése, elemzése zárja.

A kötet második nagy része azt a heroikus küzdelmet mutatja be mesteri tömörítéssel, amelyet Pestalozzi *az alapozó* („elemi”) *tantárgyi-értelmi képzés* elemeinek kidolgozásában véghez vitt, egyrészt saját gondolataival viaskodva, másrészt szűk látókörű környezetével, harmadsorban a hagyományos pedagógiai elgondolásokkal csatázva. Pestalozzinak az itt kialakított, kipróbált és kiérlelt oktatásmódszertani elvei alig felmérhető hatással voltak az egész egyetemes neveléstörténet, de főképpen a népiskolai oktatásmódszertan későbbi alakulására.

Pestalozzi életének e szakasza a burgdorfi iskolában kezdődött. A kötet ezzel foglalkozó első fejezete „Az elemek keresése” címet viseli, ilyen részletezésben: „A módszer születése”, „A burgdorfi intézet”, „Az elemi könyvek”, „A kísérletek néhány tanulsága”. Közben finom analízis alá kerülnek „A módszer”, „Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit?”, „Nézetek a tárgyakról” című Pestalozzi-írások is.

S a kiteljesedés korszaka Yverdonban – ez a tárgya „Az elemi képzés jegyében” című befejező nagy összegző fejezetnek. A legfőbb mondanivalót itt „Az intézeti élet”, „Az elemi képzés eszméje” és „Az alkotóképesség nevelése” című alfejezetek hordozzák. S a kötet befejezése mi lehetne más, mint az életmű záróköve, a „Hattyúdál”, amelyben újra felragyognak a korábbi évtizedek nagy gondolatai, de most már egy sokat megélt ember életbölcességével, kissé rezignáltan, naplementés fénytöréssel.

(Vajon tudták-e elődeink *ezt* a Pestalozzit úgy érzékelti, ahogyan szerzőnk és generációja, s a mi generációnk? A hasonlóságok olyan szembevetűnők: a nagy tervek fiatalos lendülete, a lehetetlenül való megpróbálkozás, az embert és terveit feldobó hősi-hősies korszakok, a világot-hazát megrengető politikai események, a szelek és viharok társadalmi megrázkódtatásai, az embert és terveit egekig repítő új energiák – majd a csendesebb, higgadtabb, rendező-gyűjtő-szervező történelmi viszonyok és életkorok – végül egy Hattyúdalban (vagy anélkül) visszatekinteni a messzeségbe vesző ifjú életkorra és a világot megforgatni akaró korszakokra, s tényszerűen, de nem keserűen megállapítani: de messze vagyunk már attól, minden vonatkozásban . . .)

Érdeemes felidézni, miben látja szerzőnk Pestalozzi yverdoni korszakának, de tulajdonképpen *egész életművének legfőbb eredményét, illetőleg az eredmények legmélyebb okát*. Nem más volt ez, mint „a Pestalozziból áradó és mindeneket átható személyes szeretet”, hiszen „az elemi eszközök minden fogyatékosága és egyenetlensége ellenére az ebből a szeretetből táplálkozó nevelésközpontú szemlélet alapozta meg az eredményeket” (136. o.).

Egy másik gondolatra szerzőnk külön is felhívja a figyelmet e megjegyzésével: „Több tekintetben napjainkig a mi pedagógiánk sem jutott túl azokon a korlátokon, amelyek az yverdoni intézet munkájának határt szabtak. A párhuzam helyenként szinte megdöbbentő.” Ide kapcsolódó egyik aktualizáló megjegyzése talán már idejét múlta: „Jóllehet antropológiai szemléletünk már réges-régen elvetette az emberben egymás mellett működő erők feltételezését, a nevelésről való eszmélkedés ma is még többnyire különálló nevelési területek nyilvánvalóan inadekvát kategóriával küszködik.”

A másik yverdoni tanulság viszont saját jelenkori helyzetünkre is bátran vonatkoztatható. „A fejlett iskolarendszerű államokban – írja Zibolen Endre – gyakorlatilag megvalósulóban van már a képességeknek a hivatásra való képzést, a szakosodást megelőző sokoldalú kiművelése, de kivétel nélkül mindenütt probléma még, miként lehet biztosítani a meghatározott szakmára való felkészülés mindenoldalúan művelő jellegét, egyrészt párhuzamosan ható művelő ráhatások útján, másrészt – és főképpen – annak megoldása révén, hogy a szakosodás, az egyre szűkebb területre összpontosuló és egyre igényesebb szakmai ismeretek és készségek elsajátítása az egész személyiségre művelő erővel hasson.” (137. o.)

Azt hiszem, a mai magyar elméleti neveléstudomány mindegyik áramlata és tábora érdeklődéssel gondolkozhat el Zibolen Endre következő, *a Pestalozzi-életmű summázásának is beillő megállapításával*: „Nem az ipar iránti érzék, a gyári munka iránti érzék – az alkotás iránti érzék az, ami igazán emberi tulajdonunk.” Pestalozzi szerint ezt az alkotás iránti érzéket, vagy másképpen ezt a *technikai-művészi érzéket* kell kifejleszteni a növendékekben, mert ebben egyebek mellett *az ipar iránti érzék* is benne foglaltatik. Ez a sajátos érzék, illetőleg *képesség* éppoly alapvetőnek és általánosnak

tekinthető emberi sajátosság, mint a szív és a szellem adottságai. Ez a felismerés új irányba fordíthatja, magasabb síkra emeli az ipari képzésre vonatkozó elméleti vizsgálódást, valamint a pedagógiai gyakorlatot is. A *Kunst* ugyanis Pestalozzinál nemcsak a termelőtevékenységre való képességet jelenti, még csak nem is csupán tárgyi alkotások létrehozására való képességet, hanem *alkotást, produktivitást a legtágabb értelemben*.

Tökéletesen egyetérthetünk szerzőnk e gondolatmenetet záró konklúziójával (amely talán neveléstudományi szakembereink különféle elméleti platform alapján egymással hadakozó csoportjai számára is nyújthat közelítő szempontot).

„Nem vetítünk bele Pestalozziba idegen gondolatot – olvassuk –, ha úgy látjuk, eszméinek menete kényszerűen vezet a termelőmunkában kiteljesedő személyiségnek mint művelődési eszménynek a magasabbrendűségéhez, hiszen e módszer, a gyermekben rejlő erők lehető legteljesebb kifejtésének műve csak az alkotóképesség kiteljesedése esetén válik tökéletessé a maga egészében. Úgy véljük, hogy Pestalozzi életművének leglényegesebb motívumára, mintegy kulcsára utalunk ezzel, tevékenységének és elmélkedésének kiindulásában és végpontjában egyaránt meghatározó szociális célzatára” (142. o.).

Tudós, értelmet gyarapító könyv Zibolen Endre műve, amellet *szép* könyv is: nem csupán gondolatokat sugall, olvasójának a tudását növeli, de szerzőnk egyike azoknak a keveseknek, akik neveléstörténeti írásaikban egy jó értelemben vett retorikus műveltséggel, stílusos gondossággal, az olvasót megbecsülő és tisztelő gesztussal szinte művészi esszészövegekké formálják világos, fegyelmezett gondolataikat. Bárcsak a tekintetben is követőkre találna az ifjabb neveléstörténeti (és neveléstudományi) szakemberek körében!

Örvendetes esemény tehát Zibolen Endre Pestalozzi-kötetének megjelenése, – már régen nélkülözünk. Nagy nyeresége neveléstörténeti szakirodalmunknak, nem nehéz megjósolni, hogy mind a neveléstörténeti kutatók és oktatók, mind az igényesebb neveléstudományi elméleti szakemberek, mind a fogékonyabb pedagógusok körében széles körű érdeklődésre számíthat.

\*

Végül nem lehet említés nélkül hagyni azt a tényt sem, hogy ezzel a Pestalozzi-kötettel, úgy tűnik újraéledt az *Egyetemes Neveléstörténet* című sorozat, a hazai neveléstörténeti szakembereknek 1961-ben – éppen Zibolen Endre kezdeményezésére indított – kiemelkedő vállalkozása. A sorozat kezdetben nagy reményekkel indult, több kötete jelent meg az 1960-as évek első felében, majd egy következő hullámban – a Zibolen Endre vezette akadémiai Neveléstörténeti Albizottság erőteljes szorgalmazására – az 1970-es évek közepén. Azután úgy tűnt, hogy a sorozat – vagy szerzői gárdája – kifulladt, a további kötetek elakadtak. Talán most Zibolen Endre munkája, e Pestalozzi-kötete a sorozatot is új nekilendülésre ösztönzi és készíti. Bár így történne.

Mészáros István

DANIEL ZIMMERMANN: La sélection non-verbale à l'école  
(Nem verbális szelekció az iskolában)  
Les Éditions ESF, Paris, 1982. 162 p.

A könyv címe magyarázatot kíván. A szerző – ismert nevelésszociológus – vizsgálati terepül az óvodát és az elemi iskolát választja. (A címben látszólag csak az iskola szerepel; oka, hogy a francia *école maternelle*-nek nevezik az óvodát.) Arról a szektorról van tehát szó, amely jogilag semmiéle szelekciót nem ismer. Az iskolában három tényező működik: a verbális-kommunikatív, a nem-verbális kommunikatív (pl. a gyerek szorongásának a tünetei), továbbá tárgyi és személyi körülmények, valamint az a társadalmi erőter, amelyben az iskola működik. A szerzőt, aki az egyik

francia egyetemen pedagógusjelölteket tanít, az érdeklí, hogy a nem verbális tényezők miként hatnak a gyerekek társadalmi integrálódására, és azt igyekszik bizonyítani, hogy ezek miatt már az óvodában megkezdődik a szelekció.

A vizsgálatot főleg kérdőívek útján végezte száznál valamivel kevesebb, egy földrajzi egységen belüli intézményben. A gyerekek igen különböző társadalmi rétegekből verbuválódtak, de nemcsak az intézményekből, hanem az egész területről hiányzott a két társadalmi véget, a fináncoligarchia és a lumpenproletariátus. A képviselt rétegeket a könyv három kategóriába csoportosítja: A – francia munkások, B – értelmiségi és burzsoázia, CA – vendégmunkások.

*Zimmermann* először az óvodát és az iskolát mint intézményt és mint fizikai teret írja le. Az adatokból kiderül, hogy minél később épültek, tehát minél modernebbek, annál kevesebb négyzetméter és légköbméter jut egy gyerekre. Nem annyira azért, mert kisebbek a méretek, ezt az utóbbi években ellensúlyozná a csökkenő gyermeklétszám, inkább azért, mert a felnőttek – nevelők, igazgatói adminisztráció, technikai személyzet – egyre több helyet vesznek el a gyerekektől. Ezután a hivatalos dokumentumokat vizsgálja meg. Nem a tartalmuk vagy a szövegük érdeklí, mert az a verbális tényező körébe tartozna, hanem az, hogy vannak-e egyáltalán, és az érdekelték ismerik-e őket? Jelentős hiányokat állapít meg. (Pl. a szabályzatot nem ismertetik a gyerekekkel és a szülőkkel, az óvodák egy részében nem függesztik ki a házi szabályzatot stb.)

Ezután következnek a három szociális kategória helyzetének, magatartásának, nevelőkkel való viszonyának a vizsgálata. Mindent százalékokban állapít meg, általában ugyanazt a viszonylatot statisztikailag több oldalról dolgozza fel. A szövegben nagyon sok a szám, de feltételezhetjük, hogy a feldolgozást kis számítógéppel el lehetett végezni.

Megállapításai nem mind újak, de radikalizmusuk meglepő. Az óráközi szünetben a B kategóriájú gyerekek foglalják el a legtöbb teret, ők vesznek részt a mozgalmas játékokban. A pedagógusok annál többször és annál szigorúbban büntetik a gyereket, minél alacsonyabb kategóriába tartozik. A játékhöz használt, otthonról hozott eszközök értéke és változatossága megfelel a társadalmi rangsornak. A pedagógusok kérdőíveken válaszoltak arra is, hogy a gyerekeket (egyenként felsorolva, de név nélkül) milyennek tartják: szeretetreméltónak, rokonszenvesnek, közömbösnek, ellenszenvesnek, kibírhatatlannak. Valamennyi korosztályban a B kategóriához tartozók kapták a legmagasabb százaléku jó minősítést, és a CA gyerekek a legkedvezőtlenebbeket. A nevelők maguk is megdöbbentek, amikor értesültek az eredményről; nem hitték volna, hogy a kellemes külső, a jó modor, a kulturáltság látható jelei ennyire befolyásolják őket. A munkásszármazású óvónők, tanítók sem voltak kivételek, bár az ő kérdőíveiken néhány százalékos eltolódás mutatkozott az A csoport irányába. A szerző ebből azt a meghökkentő következtetést vonta le, hogy a nevelői szeretet elitista. (Szinte brutális megállapítás, de érdemes gondolkodni rajta.) A gyerekek saját társadalmi csoportjukba tartozó pajtasaikhoz vonzódnak leginkább. Természetesen a tanulmányi eredmények is szociális szempontú megosztást tükröznek. (A kiegészítő osztályokban B gyerekeket a vizsgálat nem talált, így ott nem is végeztek semmiféle összehasonlítást.)

A gyerekek öltözékében nincs nagy különbség, általában jó minőségű és mutatós, de az alsó-nemű durvább, olcsóbb és sokkal kevésbé tiszta a B és a CA körében. Az otthonról hozott ennivaló minősége megint B, A, CA sorrendet mutat, érdekes módon a vendégmunkások gyerekei fogyasztják a legtöbb édességet. Különös az is, hogy a B veszi igénybe a legnagyobb százalékban az iskolai ebédet; a szerző következtetése: még a szociális intézkedések, kedvezmények is az előnyösebb helyzetűek javát szolgálják. Ők töltik átlagosan a legtöbb időt az iskolában, jóllehet sportedzésekre és zeneórákra is ők járnak leginkább. A nyaralás is főként az ő osztályrészüik, ha nem számítjuk nyaralásnak a vendégmunkások nyarankénti, családdal együtt történő hazautazását, ti. sok vendégmunkás a szabadságát szülőhazájában tölti.

A szerző következtetése egyértelmű: már az óvodában megkezdődik a szelektív elkülönülés, amely később az iskolázási és a pályaválasztási esélyeket differenciálja.

*Zimmermann* – mint a könyv előszavából megtudjuk – marxista. Természetes tehát, hogy a nevelés jellegét és hibáit a társadalmi alapokra vezeti vissza. Helyenként azonban a magyar olvasó úgy érzi, hogy „túlbizonyít”, hogy előfeltevések jellemzők rá. A számok sok mindent elárulnak, de sok mindent el is rejthetnek. Megállapításainak egy része, amely az ő mintájában bizonyán helytálló, ellenkezik a mi tapasztalatainkkal. A közvetlen nevelői tapasztalatokon kívül sajtonk j



néhány, a közelmúltban megjelent közleménye is bizonyítja, hogy Zimmermann nálunk sok szempontból más eredményre jutna. Sőt, azt gyaníthatjuk, hogy más francia minta feldolgozása is véleménymódosításra készítené, főleg a B kategóriával kapcsolatban. Azt szívesen elhisszük, hogy a jó kereső, iskolázott családok gyerekei az otthoni nevelés hatására elismerik a nemek egyenjogúságát, leginkább az ő körükben figyelhető meg, hogy a fiúk és a lányok együtt játszanak. De már kevésbé hihető, hogy ők viszik az iskolába a legkevesebb rágógumit, hogy ők a leglajálisabbak a szülőkkel, a nevelőkkel, ők kapják a legsszerűbben kiszámolt zsebpénzt, tapintatosabbak a náluk kedvezőtlenebb helyzetben lévőkkel, így a CA társakkal is, mint a munkásgyerekek stb. Az is meglepő, hogy az ő átlagos testmagasságuk, testsúlyuk a legnagyobb.

Némelyik bírálatban dogmatikus gondolatok hatását is érezzük. Joggal kérdezték tőle az óvónők, hogy minek a részletes írásbeli szabályzat olyan intézményben, amelyben 4–6 felnőtt dolgozik. Helyteleníti, hogy a gyerekeknek zárt rendben kell lemenniük az udvarra, és hogy a szünet végén sorakoznak. Az iskolában azonban nemcsak nevelés folyik, ott tömeg van, amely szabályozás nélkül tülekedést, balesetet, anyagi kárt okozhat a mozgásával; a külső rend akkor is nélkülözhetetlen, ha azt pedagógiailag nem is egészen lehet indokolni. Helyenként a szerző becsületesen bevallja, hogy a vizsgálatok megcáfolták az előfeltevéseket, így például a fiatal pedagógusokról eredetileg vallott nézeteit: ők törődnek legkevésbé a szabályokkal, holott támaszra nekik lenne leginkább szükségük, ők verik legtöbbször a gyerekeket (de eltűrik a visszategezést) stb.

A magyar neveléstudomány tehát találhat bőven bíráltnivalót a könyvben. De nevelési feladataink szempontjából nagyon fontos lenne, hogy megismerkedjünk vele. Napjainkban, amikor egyre élesebb viták folynak az esélyegyenlőségről, illetőleg az egyenlőtlenségről, ráébredhetne, hogy az okokat mélyebben kell keresni, mint ahol a legtöbb vitatkozó véli megtalálni. A befejezésben azt olvassuk: a pedagógusnak éppúgy kötelessége, hogy harcoljon a társadalmi igazságért, mint minden állampolgárnak — de nem jobban.

Az első fejezeteknek nehezen jut végére az olvasó, de a továbbiakban a könyv érdekes és olvasmányos, legalábbis a szakember részére. A nevelésszociológia és pedagógia iránt érdeklődők a művet az Országos Pedagógiai Könyvtárban találhatják meg.

*Bán Ervin*

Quarterly of the Educational Committee of the  
Hungarian Academy of Sciences  
Editor-in-chief: Sándor Nagy, Professor of Pedagogy  
Editorial Office: Eötvös-University, Pesti Barnabás u. 1.  
H-1052 Budapest, Hungary

ENGLISH SUMMARIES

**Mrs. KÓSA, VERA ORMAI: THE DISORDER OF SOCIALIZATION  
AND THE SCHOOL**

The author believes greatly in prevention to reduce adult deviancy. In this work she estimates the possibilities of the educational system much greater.

The outward form of disorders of socialization is received differently in schools. To create the educative school would increase tolerance towards children unlike the average.

The educational plans of schools and kindergartens show differences in estimating the disorders of socialization. The kindergarten programme encourages to find the causes of the negative manifestations and inspires to be tolerant towards those who advance slower. While in the programme for the 6-14 age group these tendencies don't come across.

This is the final consequence of the research work done by the author in this theme. At the end she gives advises to improve general and special institutes (like educational advisory centers) and suggests to set up a school-psychological network.

**LUMDILLA SZOBOLJEVA: TEACHERS' AND PUPILS' OPINION  
ABOUT ALCOHOL CONSUMPTION**

The paper gives the results of a survey of alcoholism. The author is dealing with the actuality of drinking in schools and on the other hand with the students' customs drinking spirits and with their attitudes and knowledge about alcohol consumption.

She was interested in the teachers' approach to this problem and examined their preparedness and their participation in the work against alcoholism.

The estimation has been carried out among 203 primary and secondary students and 45 teachers – choosing them by chance. – The results of the research showed that 80% of the students has already tasted alcohol and there was a scandal in school in connection with alcohol consumption.

At the same time the students were lacking appropriate informations about alcohol itself. Due to sex and age the motives of drinking differed.

One of the important consequences of this research is that there is a need for more effective and systematic training of teachers to prepare them for the struggle against alcoholism.

**LADISLAUS BERNÁT: THE SURVEY OF HIGH SCHOOL STUDENTS'  
INDIVIDUAL STUDY**

The paper is based on an empirical research among High School students preparing to become technical teachers.

The author supposes that the intensity of the students' individual learning stay behind their potential level marked by their intellectual gift.

The research starts with the analysis of the secondary school results, then the author gives informations about the following: the problems of transition from secondary school to university, the students' customs in studying, the intensity of individual study, the standard of methodical arrangement,

the improvement of study techniques, the motives of studying, the causes of failures in the study process and students' opinion about teaching.

The final consequence of the author is that the main cause of all the problems lies in the lack of time, which could be solved by improving the methods of individual study. To help this the teaching process would be altered for the better to aim the improvement of students' capacity of individual study.

#### TIBOR HADHÁZY: THE FACTOR ANALYSIS AND ITS ADOPTION IN PEDAGOGICAL RESEARCH

By the author's opinion the factor analysis is such a mathematical method which has information digesting quality, therefore it is very appropriate to evaluate complex pedagogical processes though it demands much work.

In this essay the author is presenting the main spheres of using this method through the analysis of High School students' seminary work. The seminars give a very important background for improving essential qualities for a future practicing teacher. The different methods used on the seminars specially which are based on individual work and mixed with typical characteristics of the individual determine – by the author's opinion – the success of the seminary work.

The factor analysis of the experiment examining this problem resulted in grading the operative factors on one hand, while on the other it helped to select the special factors showing close connection with the results (factor of individual work, factor of IQ, factor of memory) and to control the adequacy of the used model. By its help it was possible to reveal the necessary corrections in teaching and in the experiment too.

#### ANDREA KÁRPÁTI–ENDRE KAPOSÍ: THE EXPERIENCES OF EXAMINING JUNIOR SCHOOL STUDENTS' ABILITY TO ANALYSE WORKS OF ART

The authors are aiming to add their experiences to the present reform of curricula of teaching drawing. They call attention to the importance to teach analysing works of fine art.

At present in the junior school classes the thematic descriptive approach is typical. After their survey the authors arrive to the conclusion that it would be possible to teach children analysing work of fine art by concentrating on the visual and linguistic characteristics even in the junior schools.

From this aspects some changes are necessary in Teachers Training Colleges too.

#### MRS. SZABÓ, ELIZABETH FEHÉR: THE CURRICULUM OF „HISTORIA NATURALIS” BETWEEN 1777–1868

In school curricula the name „historia naturalis” was used to call a group of subjects until the 1860-ies.

First it appeared in Ratio Educationis in 1777 with this content. It united three spheres of nature: the mineral kingdom, the vegetable kingdom and the animal kingdom which covered anthropology too.

The „historia naturalis” embraced also a view of a specialized branch of science: these three kingdoms of nature are independent from each other, they can be taught separately.

The first Hungarian textbooks for this subject were published around 1790 for secondary school students with the title: Nature – history.

From the 1820-ies the more interesting chapters of the three kingdoms of nature were taught in primary schools too. Their textbooks were written in a „question-answer” form.

In the 1850-ies and 1860-ies the number of textbooks increased to prepare the future „natural sciences” subject which was more specialized.

## LADISLAUS TÓKÉCZKI: CHURCH AND SCHOOL IN KUNÓ KLEBERSBERG'S VIEWS

By the author's opinion to settle the relationship between state and church was an important element in stabilizing the Bethlen government and help its efficient functioning.

In this relationship the most important field was the educational sphere. On the ruins of the former state after the Second World War and the revolutions, Church had great influence, due to the traditions too.

Based on mutual interdependence and understanding Klebersberg, Minister of Education worked out an overall, inspiring programme which was meant as indirect state policy towards Church.

There were several factors which helped the state to be interwoven with Church in the educational sphere like: the balance of political and economic power, intellectual disturbance due to the serious crises and to the traditional way of living of the Hungarians which changed slowly.

## MRS. JULIUS XANTUS: METHODS OF TEACHING READING IN HUNGARY AFTER 1945

By the author it is essential for the child to understand when he begins to learn reading that every written word and sentence bears an information.

Therefore she regards as a total failure to start teaching the letters and sounds at the beginning of learning to read.

Contrary to this – after 1945 – most of the curricula prescribed this way of teaching reading (she mentions only one positive example contrary to it, the curriculum of 1946).

In connection with this topic the author investigated the „spelling-books” of the given period, because she believes that the methods of teaching reading are rather determined by the books than the curricula.

At the end she enumerates all methods and deals with the presently used one (teaching letters after a global introduction) in details.

## SZERZŐINK

*Bán Ervin* nyelvtanár (Budapest); *dr. Bernáth László* főisk. doc. (Pollack M. Műszaki Főiskola, Pécs); *dr. Hadházy Tibor* főisk. doc. (Bessenyei Gy. Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza); *Kaposi Endre* főiskolai docens (Tanítóképző Főiskola, Esztergom); *dr. Kata Mihály* a kémiai tudományok kandidátusa, dékánhelyettes (SzOTE Gyógyszerésztudományi Kar, Szeged); *dr. Kárpáti Andrea* tudományos munkatárs (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest); *dr. Mészáros István* a neveléstudományok kandidátusa (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest); *Kósáné dr. Ormai Vera* egyetemi adjunktus (ELTE BTK Fejlődés- és Nevelépszichológiai Tanszék, Budapest); *dr. Regdon Géza* a gyógyszerészeti tudományok kandidátusa, egyetemi docens (SzOTE Gyógyszerésztudományi Kar, Szeged); *dr. Réthy Endréné* a neveléstudományok kandidátusa, egyetemi docens (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest); *dr. Szabolcs Éva* egyetemi tanársegéd (ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest); *dr. Szabóné dr. Fehér Erzsébet* főiskolai docens (Comenius Tanítóképző Főiskola, Sárospatak); *dr. Szoboljeva Ludmilla* a pszichológiai tudományok kandidátusa (Orsz. Ideg- és Elmegyógyászati Int., Budapest); *dr. Tőkéczki László* tudományos munkatárs (ELTE BTK Neveléstörténeti Kutatócsoport, Budapest); *dr. Xantus Gyuláné* ny. főiskolai tanár (Budapest).

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

<i>Кошанэ Вера Ормаи</i> : Аномалии в социализации детей и школа . . . . .	3
<i>Людмила Соболева</i> : Мнения учителей и учащихся о потреблении алкогольных напитков . . . . .	13
<i>Ласло Бернат</i> : Изучение индивидуальных занятий студентов высших учебных заведений . . . . .	26
<i>Геза Регдон–Михай Ката</i> : Педагогический опыт, приобретенный при обучении иностранных студентов . . . . .	38
<i>Тибор Хадхази</i> : Анализ применяемых нами методов семинарских занятий с помощью факторного анализа. . . . .	42
<i>Андреа Карпати–Эндре Капоши</i> : Опыт изучения способности анализа художественных произведений среди учащихся младших классов общеобразовательной школы . . . . .	50
<i>Собонэ Эржебет Фехер</i> : Система учебной программы естественной истории ( <i>Historia Naturalis</i> ) между 1777 и 1868 годами . . . . .	62
<i>Ласло Тёкецки</i> : Церкви и народное образование во взглядах Куно Клебольсберга. . . . .	69
<i>Дьюlane Коантус</i> : Методы обучения детей чтению в Венгрии после 1945 года . . . . .	79

### ПАНОРАМА

<i>Эндренэ Рети</i> : Исследования в области педагогики в Братиславе . . . . .	90
<i>Ева Сабольч</i> : Международные конференции в ФРГ по вопросам истории педагогики . . . . .	93

### О КНИГАХ

Эндре Зиболен: Иоганн Генрих Песталоцци ( <i>Иштван Месарош</i> ) . . . . .	99
Даниэль Циммерманн: Не-вербальные факторы сулекции в школе ( <i>Эрвин Бан</i> ) . . . . .	101

# INHALT

## STUDIEN

<i>Vera Kósa-Ormai</i> : Sozialisationsstörungen und die Schule . . . . .	3
<i>Ludmilla Szoboljeva</i> : Meinungen der Lehrer und Schüler im Zusammenhang mit dem Alkoholgenuß . . . . .	13
<i>László Bernáth</i> : Untersuchung des individuellen Lernens von Hochschulstudenten . . . . .	26
<i>Géza Regdon-Mihály Kata</i> : Pädagogische Erfahrungen im Zusammenhang mit der Bildung von ausländischen Hörern . . . . .	38
<i>Tibor Hadházy</i> : Analyse unserer Seminarmethoden mit Hilfe der Faktorenanalyse . . . . .	42
<i>Andrea Kárpáti-Endre Kaposi</i> : Erfahrungen der analytischen Fähigkeit eines Werkes bei den Schülern der unteren Schulklassen . . . . .	50
<i>Erzsébet Szabó-Fehér</i> : Das Lehrstoffsystem der Naturkunde (Historia Naturalis) zwischen 1777-1868 . . . . .	62
<i>László Tőkéczkzi</i> : Die Kirchen und die Schulung in den Anschauungen von Kuno Klebelsberg . . . . .	69
<i>Frau Gy. Xantus</i> : Unterrichtsmethoden des Lesens in unserem Land nach 1945 . . . . .	79

## UMSCHAU

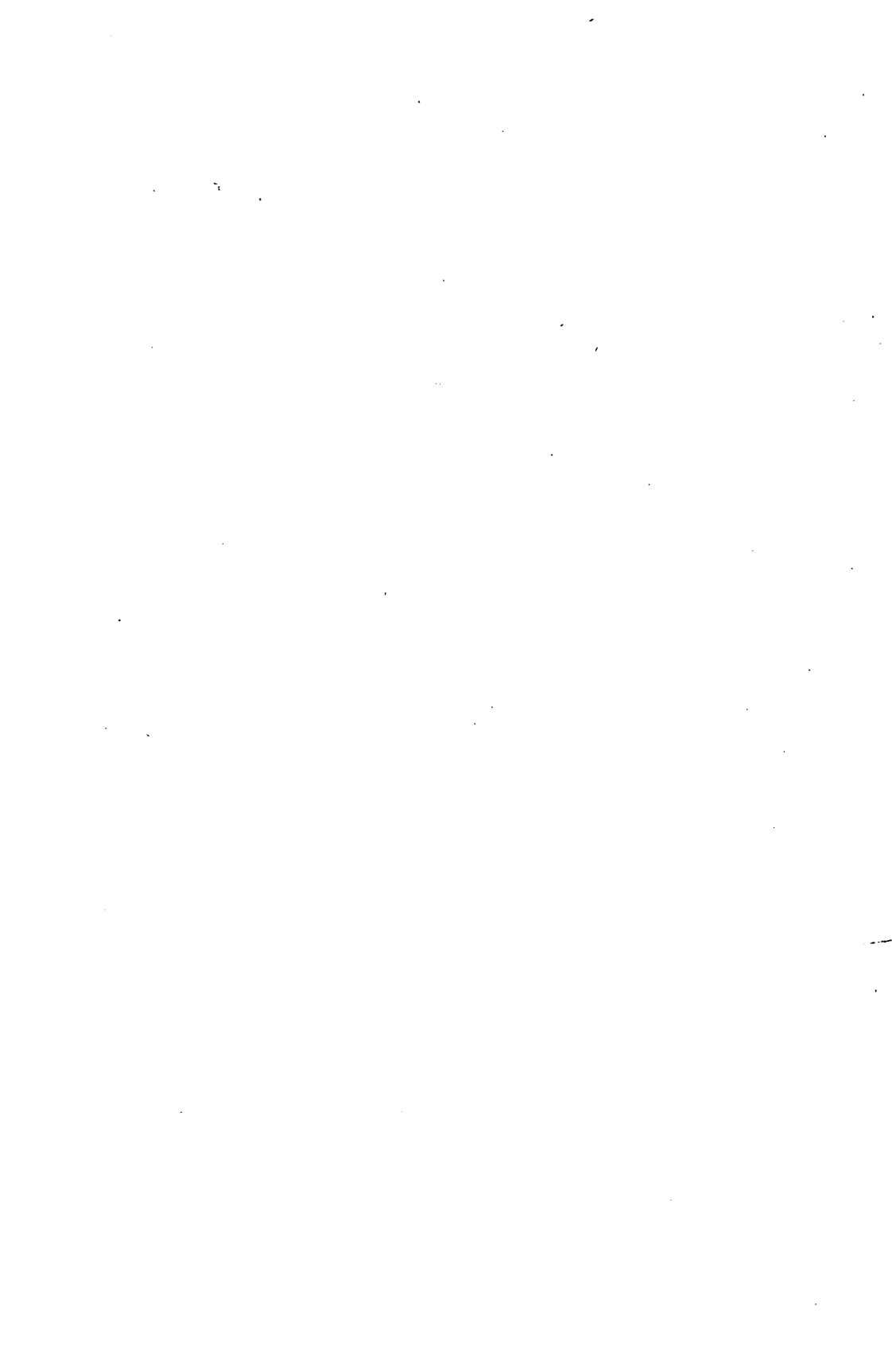
<i>Frau E. Réthy</i> : Pädagogische Forschungen in Bratislava . . . . .	90
<i>Éva Szabolcs</i> : Internationale erziehungshistorische Konferenzen in der BRD . . . . .	93

## BUCHBESPRECHUNGEN

<i>Endre Zibolen</i> : Johann Heinrich Pestalozzi (István Mészáros) . . . . .	99
<i>Daniel Zimmermann</i> : Nicht-verbale selektierende Faktoren in der Schule (Ervin Bán) . . . . .	101







A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója  
Műszaki szerkesztő: Sándor István  
A kézirat a nyomdába érkezett: 1984. XI. 16. – Terjedelem: 9,80 (A/5) ív  
85.13867 Akadémiai Kiadó és Nyomda, Budapest. – Felelős vezető: Hazai György

## FELHÍVJUK OLVASÓINK FIGYELMÉT

arra, hogy közlésre szánt kézirataikat 2 példányban, normál betűtípussal egy oldalra gépelve, oldalanként 30 sorban, soronként 60 betűhellyel, a táblázatokat és ábrákat külön lapokon és ugyancsak 2 példányban küldjék meg a szerkesztőség címére. Tanulmány esetén 25 lap az optimális közlési terjedelem, melyhez legfeljebb 25 soros magyar nyelvű összefoglalót kérünk (ugyancsak 2 példányban). Kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza.

*Szerkesztőség*

*Ára: 24 Ft*

*Évi előfizetés: 96 Ft*

ISSN 0025—0280



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST