

51596

51596

1961/I

MAGYAR PEDAGÓGIA



A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA
FŐSZERKESZTŐ : DR. NAGY SÁNDOR



aj.

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXI évfolyam — Új folyam, I. kötet, 1. szám.

A szerkesztőbizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, BARTHA LAJOS, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS
ÁRPÁD, NAGY SÁNDOR, RÉVÉSZ IMRE akadémikus, SZARKA JÓZSEF.

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM:

NAGY SÁNDOR: A Magyar Pedagógia új feladatok előtt	1
KISS ÁRPÁD: Iskolás tanulóink megterhelésének vizsgálata.	6
JAUSZ BÉLA: A tanulók túlterhelésével kapcsolatban végzett vizsgálatok a debreceni általános- és középiskolákban	40
LÉNÁRD FERENC: A túlterhelés néhány pszichológiai vonatkozása	57
KATONA IBOLYA és orvos munkatársai: A túlterhelés egészségi következményei ..	63
SZÖLLŐSI GÉZA és VERES JUDIT: Kiegészítő észrevételek a túlterhelés problémájához	80

IRODALOM

A <i>Tanulmányok a neveléstudomány köréből</i> , 1959 című kiadvány (Budapest, Akadémiai Kiadó, 743 l.) bizottsági vitájából	83
BAKONYI PÁL, HORVÁTH LAJOS és hozzászólók: A tények feltárásának problematikája	83
ÁBENT FERENC és hozzászólók: Időszerű tantervelméleti kérdések (FALUDI SZILÁRD tanulmányának bírálata)	94
HERMANN ALICE és hozzászólók: A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével (LÉNÁRD FERENC tanulmányának bírálata)	106

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

Előfizethető a Posta Központi Hírlap Irodájánál (Budapest V., József nádor tér 1.) és bármely postahivatalnál. Csekkszámla szám: egyéni előfizetésnél: 61.257, közületi: 61.066 (vagy átutalás az MNB 8. sz. folyószámlára.)

5/596

5/596

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
NEGYEDÉVI FOLYÓIRATA

LXI. ÉVFOLYAM — ÚJ FOLYAM, I. KÖTET

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR



AKADÉMIAI KIADÓ
Budapest, 1961

A MAGYAR PEDAGÓGIA ÍRÓI 1961-BEN

ÁBENT FERENC

BAKONYI PÁL

BOGNÁR EMIL

BÓKA LÁSZLÓ

DORST, WERNER

DURKÓ MÁTYÁS

ELEKES LAJOS

FALUDI SZILÁRD

FARAGÓ LÁSZLÓ

FÖLDES ÉVA

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA

HERMANN ALICE

ifj. HORÁNSZKY NÁNDOR

HORVÁTH LAJOS

JAUSZ BÉLA

JÁKI LÁSZLÓ

JÓBORU MAGDA

KATONA IBOLYA

KATONA KATALIN

KISS ÁRPÁD

KISS TITAMÉR

LÉNÁRD FERENC

LIPÁK JÁNOS

NAGY SÁNDOR

NEMESSURI MIHÁLY

NÉMEDI LAJOS

PÁSZTOR JÓZSEF

RADNAI BÉLA

SCHNELL JÁNOS

SIPOS ISTVÁNNÉ

SZARKA JÓZSEF

SZÉKELY ENDRÉNÉ

SZOKOLSZKY ISTVÁN

SZŐLLŐSY GÉZA

TEMESI ALFRÉD

TÓTH GÁBOR

VÁG OTTÓ

VÁRGEDŐ ALADÁR

VERESS JUDIT

VIGYÁZÓ GYÖRGYNÉ

ZIBOLEN ENDRE

TARTALOM

<i>Tanulmányok :</i>	Lap
DORST, WERNER: A pedagógiai kísérlet útja és lehetőségei	311—331
DURKÓ MÁTYÁS: Szocialista műveltség- és embereszmény	167—187
FARAGÓ LÁSZLÓ: Munka, munkára nevelés, munkaiskola (Gondolatok a probléma történeti vizsgálatához)	143—166
JAUSZ BÉLA: A tanulók terhelésével kapcsolatban végzett vizsgálatok a debreceni általános- és középiskolákban	40— 56
JÁKI LÁSZLÓ és VIGYÁZÓ GYÖRGYNÉ: A tanulók szociális és kulturális helyzetének összehasonlító vizsgálata egy vidéki gimnáziumban	374—386
KATÓNA IBOLYA: A túlterhelés egészségi következményei	63— 80
KISS ÁRPÁD: Iskolás tanulóink megterhelésének vizsgálata	6— 39
KISS TIHAMÉR: A tanulók cselekvésre alapozott ismeretszerzése és az erre felkészítés fontossága tanítóképzőinkben	281—294
LÉNÁRD FERENC: A túlterhelés néhány pszichológiai vonatkozása	57— 62
LIPÁK JÁNOS: A kifáradásos-neurózis tünetei az egyetemi hallgatóság körében .	303—310
NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete. (Tézisek és válasz.)	442—454 472—480
A pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani oktatás továbbfejlesztése a tudományegyetemeken	235—250
NÉMEDI LAJOS: Bessenyei György és a magyar nemzeti művelődéspolitiká ..	398—416
RADNAI BÉLA és TÓTH GÁBOR: Mivel tölti egyetemi-kollégiumi ifjúságunk az idejét (Vizsgálódás a munkaerőköles köréből, I.)	295—303
SZARKA JÓZSEF: Szocialista munkaiskola	363—373
SZOKOLSZKY ISTVÁN: Politikai nevelés Nyugatnémetországban	387—397
TEMESI ALFRÉD: Problémák, tervek és megoldások a szovjet tanárképzésben	262—280
VÁG OTTÓ: Brunszvik Teréz szerepe az első magyarországi óvodák létrehozásában. (Dokumentumok.)	417—441
<i>Kisebb Közlemények :</i>	
+ + +: Az MTA Pedagógiai Bizottságának munkássága 1959-ben és 1960-ban	188—190 481—485
+ + +: A Pedagógiai Tudományos Intézet munkássága 1959-ben és 1960-ban	190—191
BAKONYI PÁL: A Központi Pedagógus Továbbképző Intézet munkássága 1959-ben és 1960-ban	205—207
GORDOSNÉ SZABÓ ANNA: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola munkássága 1959-ben és 1960-ban	213—220

IFJ. HORÁNSZKY NÁNDOR: Brunszvik Teréz élete és működése a bibliográfia tükrében	331—336
NAGY SÁNDOR: A Magyar Pedagógia új feladatok előtt	1—5
Az Irányelvek és a neveléstudomány feladatai	111—114
NÉMEDI LAJOS: A pedagógiai főiskolák tudományos munkássága 1959-ben és 1960-ban	200—204
PÁSZTOR JÓZSEF: A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium munkássága 1959-ben és 1960-ban	207—213
TÓTH GÁBOR: A tudományegyetemek neveléstudományi tanszékeinek munkássága 1959-ben és 1960-ban	191—200

Vita :

Hozzászólások az iskolás tanulók túlterhelésének problémájához: BOGNÁR EMIL, 70—71. l.; NEMESSURI MIHÁLY, 68—69. l.; SCHNELL JÁNOS, 64—66. l.; SZŐLLŐSY GÉZA, 80—81. l.; VÁRGEDŐ ALADÁR, 66—68. l.; VERESS JUDIT, 81—82. l.	64—82
Opponensi vélemények NAGY SÁNDOR: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete c. tanulmányához (a téziseket l. a 442. lapon): BÓKA LÁSZLÓ 454. l.; ELEKES LAJOS 459. l.; SZARKA JÓZSEF 464. l.	454—471
Megjegyzések a <i>Tanulmányok a neveléstudomány köréből</i> , 1959 c. kötet bírálatahoz: BAKONYI PÁL, 102. és 108 l., FALUDI SZILÁRD, 104—105. l.; FARAGÓ LÁSZLÓ, 90—92. és 93. l.; JÓBORU MAGDA, 99—101. l.; KISS ÁRPÁD, 92., 102. és 109. l.; LÉNÁRD FERENC, 109—110. l.; SZARKA JÓZSEF, 101., 108. l.; ZIBOLEN ENDRE, 103—104. és 107—108. l.	90—110
Hozzászólások Az <i>Irányelvek és a neveléstudomány feladatai</i> c. problémához: ÁBENT FERENC, 117—120. l.; BAKONYI PÁL, 139. l.; FALUDI SZILÁRD, 120—123. l.; FARAGÓ LÁSZLÓ, 139—141. l.; FÖLDES ÉVA, 133—135. l.; HERMANN ALICE, 141. l.; JAUSZ BÉLA, 124—128. l.; KISS ÁRPÁD, 136—139. l.; SZARKA JÓZSEF, 114—117. l.; ZIBOLEN ENDRE, 128—133. l. ...	114—141
Hozzászólások <i>A pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani oktatás továbbfejlesztése a tudományegyetemen</i> című előterjesztéshez: BAKONYI PÁL, 258. l.; FALUDI SZILÁRD, 259—260. l.; FARAGÓ LÁSZLÓ, 251—252. l.; FÖLDES ÉVA, 257. l.; JÓBORU MAGDA, 252—253. l.; KISS ÁRPÁD, 253—257. l.; ZIBOLEN ENDRE, 260—261. l.	251—261

Irodalom :

ALT. ROBERT: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. B. I. Berlin, Volk u. Wissen, 1960. Ism. JÁKI LÁSZLÓ	358
BABUSKIN, A. P.: A másodéves hallgatók pedagógiai gyakorlatának megszervezése az elemi osztályokban. Szovjetszkaja Pedagogika, 1960/1. Ism. JÁKI LÁSZLÓ	344
BOECK, HANS: Zur marxistischen Ethik und sozialistischen Moral. Berlin, Akademie-Verlag, 1959. Ism. KATONA KATALIN	336—342
DORST, W., SCHENK, E.: Az elmélet és gyakorlat szoros kapcsolata a pedagógusképzésben. Paedagogik, 1961/1. Ism. JÁKI LÁSZLÓ	343
L'ENSEIGNEMENT, PROBLÈME SOCIAL. Lyon, Chronique Sociale de France, 1958. 418 l. Ism. KISS ÁRPÁD	345—346
HAROUX, H.: La formation des éducateurs et la psychologie scientifique. Louvain, Nauwelaerts, 1957. 80 l. Ism. Kiss Árpád	346—347
KÖNIG, HELMUT: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland. Berlin, Akademie-Verlag, 1960. 508 l. Monumenta Paedagogica, Band I. Ism. FÖLDES ÉVA	223—224

<i>Pedagógiai Szemle</i> , 1961. évf.: Neveléstörténeti tanulmányok. Ism. JÁKI LÁSZLÓ	358—360
RAVASZ JÁNOS (szerk.): A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1960. 268. l. Ism. ZIBOLEN	
ENDRE	347—357
<i>Szovjet pedagógia-történeti irodalom</i> (Szovjetszkaja Isztoriko-Pedagogicseskaja Literatura), 1918—1957. Az OSzSzSzK Pedagógiai Akadémiája kiadása, Moszkva, 1960. (A. J. PISZKUNOV és V. Z. SZMIRNOV). Ism. SZÉKELY	
ENDRÉNÉ	221—223
<i>Tanulmányok a neveléstudomány köréből</i> , 1959. Szerk. KISS ÁRPÁD, NAGY SÁNDOR, SZARKA JÓZSEF, SZOKOLSZKY ISTVÁN. Budapest, Akadémiai	
Kiadó, 1960. 743 l. Ism. BAKONYI PÁL és HORVÁTH LAJOS, 83—90. l.;	
ÁBENT FERENC, 94—99. l.; HERMANN ALICE, 106—107. l.	83—110
<i>The Yearbook of Education</i> . 1958. The Secondary School Curriculum, 544 l.;	
1959. Higher Education, 520 l.; 1960. Communication Media and the	
School, 592 l. London, Evans Brothers. Ism. KISS ÁRPÁD	224—232



A MAGYAR PEDAGÓGIA ÚJ FELADATOK ELŐTT

Új magyar pedagógiai folyóiratot vesz kézbe a neveléstudományi kutatók és a nevelés kérdéseivel hivatásosan foglalkozó pedagógusok közössége, valamint a nevelés kérdései iránt érdeklődők egyre inkább szélesedő köre, — a Magyar Pedagógiát, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóiratát.

Történelmileg most első ízben kerül sor arra, hogy tudományos életünk legfelső irányító fóruma, az Akadémia, folyóirattal is segíti a hazai neveléstudomány fejlődését. Maga ez a tény a pedagógiára nézve olyan jelentős, hogy a különleges kommentálást feleslegessé teszi. A nagy múltú visszatekintő régi „Magyar Pedagógia” nem kifejezetten akadémiai folyóirat volt, hanem a Magyar Pedagógiai Társaságnak a maga korában jelentős társadalmi funkciót betöltő, sok számottevő publikációt közlétező orgánuma.

Az új Magyar Pedagógia a szocializmus építésének történelmi feltételei között a marxista — leninista szellemű neveléstudomány hazai kutatási eredményeinek publikálásával kíván hozzájárulni — testvérújságjával, a Pedagógiai Szemlével együtt — nevelésügyünk kérdéseinek megoldásához. A folyóirat megjelentetésével az Akadémia a szocialista neveléstudomány hazai fejlődésének általános előmozdításán túl lehetőséget kíván nyújtani a Pedagógiai Bizottságnak, hogy hatékonyabban tudja a pedagógiai kutatás országos irányítását és koordinálását elvégezni, segíteni kívánja a Bizottság tagjait, az egyetemek és főiskolák pedagógiai tanszékeinek munkatársait s általában a pedagógiai elmélet és gyakorlat munkásait abban, hogy hosszabb terjedelmű, magas színvonalú publikációk közzétételére szélesebb lehetőségük legyen.

A „Magyar Pedagógia” indulásával, illetve ismételt megjelentetésével kapcsolatban legalább három fontos körülményre szükséges rámutatnunk.

Nem felesleges hivatkozni először is arra, hogy az az „egyetemes nevelői közgondolkodás”, melyről a múltban közoktatáspolitikusok és nevelési elmélkedők több ízben beszéltek, a tőkés társadalmi viszonyok között csak illúzió maradt, akkori megvalósulása többféle oknál fogva is irreálisnak bizonyult. Ezzel szemben a szocializmus építésének során egyre fokozódik az ifjúság nevelése iránti társadalmi érdeklődés, s ez a körülmény szoros összefüggésben van azokkal a törvényszerűségekkel, melyek társadalmunk fejlődésében ma érvényre jutnak. Az emberi személyiség sokoldalú kifejelesztésének objektív törvényszerűsége a szocialista társadalomban, a társadalmi fejlődés és az egyéni perspektívák egyre nagyobb konvergenciája, a szemünk láttára testet öltő szocialista erkölcs és a tudományos világnézet fokozott meggyökereztetésének szükségessége az ifjúságban s ennek visszahatása a társadalmi fejlődésre, valamint az ezekkel kapcsolatos eszmélkedések — egyre szélesebbkörűen mutatják fel a neveléstudomány felelősségét, de

természetesen e tudomány fejlődéséért felelős fórumok teendőit is. Az utóbbi években egyre általánosabbá váló érdeklődés a nevelés kérdései iránt, s az egyre világosabbá váló társadalmi igény a neveléstudományi kutatásokkal szemben — olyan sajátos vonása napjainknak, amely magában véve is eléggé indokolja a Magyar Pedagógia megjelenését.

Az előbbi általános helyzeten belül az új akadémiai folyóiratnak különös jelentőséget ad — másodsor — az a körülmény, hogy olyan fejlődési időszakban kezd meg működését, amelyben az oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére vonatkozó IRÁNYELVEK a szokottnál is nagyobb feladatokat állítanak a neveléstudomány elé. Ilyen körülmények között e folyóirat előmozdíthatja — és szükségképpen elő is kell mozdítania — annak a direktívának a megvalósulását, hogy a neveléstudomány kutatási tematikája terjedjen ki mindazokra a kérdésekre, amelyek közoktatási feladataink homlokterében állnak, különösen az iskola és az élet, az oktatás és a termelő munka, az elmélet és a gyakorlat által felvetett kérdésekre, a nevelés és oktatás tartalmi és módszertani problémáira, a világnézeti erkölcsi és közösségi nevelés témáira. Magától értetődik, hogy ennek a tematikának ki kell terjednie arra a területre is, melyet az Irányelvek-ben, mint a neveléstudomány új feladatainak egyikét így találunk megfogalmazva: „Behatóan kell foglalkozni a felsőoktatás nevelésselméleti, neveléslélektani problémáival és ki kell dolgozni a felsőoktatás módszertanát.” A felsőfokú pedagógia problematikáját érintő publikációk egy része természetesen a Felsőoktatási Szemlében kapja meg a maga természetes megjelenési helyét; nyilvánvaló azonban, hogy a — remélhetően — egyre szélesebbkörűen meginduló ténykutatásokon alapuló vizsgálatok eredményeként jelentkező és megfelelő szintű nagyobb publikációk leginkább a Magyar Pedagógia felé orientálódhatnak.

Az előbbiekkal szoros összefüggésben utalnunk kell — harmadszor — arra a fontos körülményre, mely nálunk a tudományok fejlődését ma általában jellemzi, s ez a Minisztertanács idevonatkozó rendeletének megfelelően kibontakozó széleskörű tudományos tervező munka. Ennek eredményeképpen a neveléstudományban is elkészült a távlati tudományos kutatási tervet magában foglaló tervtanulmány. A fő feladat: „A szocialista neveléstudomány és az ifjúság szocialista szellemben történő nevelésének-oktatásának problémái”. A fő feladaton belül kilenc komplex távlati kutatási téma foglalja magában azt a nagyszámú részfeladatot, melyet a neveléstudományi kutatóknak országos viszonylatban meg kell oldaniuk. E kutatási feladatok sikeres elvégzéséhez természetesen fokozottan kívánatosvá válik a kutatás országos koordinálása. Tekintettel a neveléstudományi kutatás viszonylag szűkös káderhelyzetére, itt az átlagon felüli mértékben kell törekedni a rendelkezésre álló erők együttműködésére. A koordinálással kapcsolatos elvi-szervezési kérdések gravitációs iránya — amint ez természetes — az akadémiai Pedagógiai Bizottság; ebből viszont önként következik, hogy a kutatással kapcsolatos egész munkálatnak fontos fóruma lesz a Magyar Pedagógia.

Az előbb felsorolt három körülmény már önmagában véve meghatározó jelentőségű a Magyar Pedagógia általános teendőire, publikációinak irányára, működésének jellegére nézve. Ha szoros kapcsolatban kíván lenni az élettel — s ez e folyóiratra nézve egzisztenciális kérdés — akkor az előbb említett, illetve néhány vonással jellemzett általános helyzet által meghatározott problémákra kell mindenekelőtt feleletet keresnie.

A feleletek keresése közben azonban a neveléstudomány jelenlegi fejlettségi stádiumában fontos elvi problémákba ütközünk. Ilyen e folyóirat vonatkozásában mindenekelőtt a publikációk jellegének kérdése. A pedagógiai valóságból származó

eleven problémákra adandó válaszok ugyanis többféle úton-módon születhetnek. Válaszok származhatnak mindenekelőtt azoknak a pedagógiai tapasztalatoknak speciális elemzéséből és általánosításából, amely tapasztalatok — a nevelési céllal való empirikus összehasonlítás és általános megítélés szerint — leginkább reprezentálják szocialista közoktatáspolitikánk megvalósulásának jellegét. Válaszok származhatnak a pedagógiai valóság tapasztalataival lényeges pontokon érintkező s azokból kipattanó hipotézisek egzakt vizsgálatok segítségével történő igazolásából; ezek a vizsgálatok is szűkebb vagy szélesebb kérdésfeltevésekkel, valamint a kísérlet szűkebb és szélesebb értelemben vett változatával dolgozhatnak s ennek megfelelően jellegük is eltérő lehet. Válaszok azonban nemcsak az előbb említett módokon adódhatnak a nevelés fontos kérdéseire, hanem elméleti jellegű vizsgálódások útján is, olyan elvi-ideológiai kérdések kidolgozás útján, melyek társadalmilag meghatározott nevelési célunkból deduktív módon adódnak, s voltaképpen elvi előfeltételei minden egyéb pedagógiai vizsgálatnak, kutatásnak.

Nyilvánvaló, hogy a jelenlegi szükségleteket és lehetőségeket figyelembe véve, e folyóiratban jelentős helyet kell biztosítani a pedagógiai kutatás pontos és hatékony módszereit bemutató tanulmányoknak, egzakt vizsgálatok leírásainak, ilyen vizsgálatok eredményei értékelésének a neveléstudomány minden területén. Ilyen vizsgálatokkal, illetve publikációkkal ugyanis sokat tehet a folyóirat annak érdekében, hogy a közoktatásügyünk fejlődése során tömegével felmerülő kérdések egyre biztonságosabb válaszokat kapjanak, s a pedagógiai feltevések, vélekedések helyett egyre inkább az igazolt pedagógiai válaszok irányában találjanak megoldást. Ez magának a neveléstudománynak a fejlődése szempontjából is alapvető; a sokszor emlegetett aktuális és fundamentális kutatási igények e tekintetben valószínűleg egybeesnek.

Egzakt vizsgálatok leírásaival s megfelelő szintű elemzéseivel, illetve ilyen jellegű vizsgálatok publikáció útján történő támogatásával egyidejűen azonban e folyóiratnak különleges feladata — éppen mert akadémiai folyóirat — megfelelő szintet elérő olyan elméleti jellegű tanulmányok közlése is, melyek a neveléstudomány alapkérdéseire vonatkoznak, olyan kérdésekre, melyek helyes megoldása széles területen viszi előre a neveléstudomány fejlődését. A pedagógiai kutatás területén számos ilyen kérdés jelentkezik. A pedagógia tárgyának egyre pontosabb meghatározásából, metodológiájának egyre differenciáltabb megközelítéséből adódó problémák fejtegetése mellett különösen a nevelés és társadalom, nevelés és politika szoros összefüggését feltáró elméleti tanulmányok, valamint a nevelés etikai, esztétikai, ismeretelméleti alapjait, pszichológiai vetületét kifejtő közlemények, önálló értékeléseken alapuló neveléstörténeti publikációk stb. tartoznak a folyóirat tartalmi programjának e második helyen említett csoportjába.

Természetesen aligha volna helyes a folyóiratot tartalmilag előre határok közé szorítani. Az említett kétféle jellegű, de mindenképpen tudományos szintű és igényű tanulmányok ugyanis különböző témákon belül jelentkezhetnek, a témákat pedig — legalábbis jelentős részben — meghatározza társadalmunk fejlődésének adott szakasza, közoktatásunk helyzete és perspektívája, valamint az a körülmény, hogy maga a neveléstudomány mennyire tud lépést tartani azokkal az igényekkel, melyek a társadalmi fejlődés bázisán számára megérlelődnek.

A pedagógia fejlődésének jelenlegi szakaszában mind az akadémiai Pedagógiai Bizottságnak, mind a Bizottság folyóiratának fokozottan kell majd törekednie arra, hogy eleven kapcsolatokat tudjon kiépíteni más tudományokkal. E kapcsolatok — megfelelő esetben — segíteni fogják a neveléstudomány fejlődését, s ez egyszerűen azt jelenti, hogy a neveléstudomány egyre magasabb szintű

válaszokat tud adni a területén felmerülő kérdésekre. Egzakts vizsgálatok leírását, elemzését és általánosítását adó tanulmányok, valamint megfelelő szintet elérő elméleti jellegű tanulmányok mellett szükség lesz tehát olyan tanulmányokra is, melyek más tudományokkal való együttműködés elvi és gyakorlati kérdéseit, e kérdésekkel kapcsolatos viták tanulságait, esetleg komplex kutatások eredményeit tartalmazzák.

A folyóirat tanulmányi anyaga évnegyedről évnegyedre egy-egy fő téma köré tömöríthető és tömörítendő is, amint ezt már ez az első szám mutatja. Ha a folyóirat nem rovatok szerint tagolódik, hanem egy-egy fontosabb kérdés köré csoportosítja az egyes számok anyagát, lehetősége lesz arra, hogy bizonyos kérdéseket több oldalról, mélyebben megvilágítson.

A fő tanulmányok jellege mellett a továbbiakban utalnunk kell még a publikálás terjedelmére, határaitra is.

A tanulmányi anyagot fokozatosan mind alaposabb és sokoldalúbb tájékoztatásnak kell kiegészítenie a folyóiratban, amely tájékoztatás kiterjed a művelődéspolitikai és iskolaszervezeti problémákra és törekvéseire, egy-egy évnegyed tudományos irodalmának ismertetésére és bírálatára, akadémiák, egyetemek és főiskolák, tudományos intézetek, kongresszusok munkásságának, évkönyveinek ismertetésére, az UNESCO tudományos üléseiről szóló tájékoztatásra, más tudományok pedagógiai szempontból jelentős következtetéseire stb. Szükséges lesz továbbá a hazaival való összevetés céljából időről időre külön áttekinteni a Szovjetunióban és a népi demokratikus országokban, a nyugati államokban és az újonnan felszabadult vagy még gyarmati sorban élő országokban bekövetkezett vagy folyamatban lévő változásokat.

A fő tanulmányok jellege s az egyéb publikációk által felölelt terület általános megjelölése igen lényeges ugyan egy folyóiratra nézve, de egy ennél is lényegesebb s minden publikációra egyaránt vonatkozó szempont a különböző közlemények elvi-ideológiai színvonala, marxista—leninista világnézeti megalapozottsága. A folyóirat szerkesztőségének fő törekvése, hogy az MSZMP általános politikai irányvonalának és kultúrpolitikai direktíváinak megfelelően minél hatékonyabban járuljon hozzá ifjúságunk szocialista szellemű neveléséhez. Ezért szüntelenül maga előtt kívánja tartani azt a többszörösen bebizonyosodott igazságot, hogy a szocialista nevelés céljának, vagyis a szocialista jelen és jövő szempontjainak központba való állítása, a társadalmunk további fejlődéséhez nélkülözhetetlen pedagógiai feltételek egyre jobb megteremtésére való törekvés a legfőbb biztosítéka annak, hogy ideológiailag megfelelő szintű publikációkat érjünk el, melyekben az ideológiai és szakmai igényesség egymást fedő fogalmakká válnak.

A Magyar Pedagógia messzemenően támaszkodni kíván mindazoknak a munkájára, akik ezekben a törekvéseiben támogatni kívánják és támogatni képesek. Annak ellenére, hogy határozottan fel kívánja vetni a neveléstudomány fejlődése szempontjából nem közömbös elméleti jellegű kérdéseket, és perspektívában tekintve ezzel is a közoktatásügy gyakorlati feladatait kívánja szolgálni azáltal, hogy a pedagógia fejlődésének ütemét gyorsítja, — távolról sem kívánja magát arra kárhoztatni, hogy csak a kutatók szűk köréhez, a szakmailag differenciáltabb érdeklődésűekhez szóljon. Hogy ezekhez szólni kíván, az természetes, a folyóirat jellegéből következik. Szólni kíván azonban általában a nevelők széles köréhez is. S itt nem valami ellentmondó igény kielégítésére törekszik. A nevelő-munka színvonalát ugyanis egy bizonyos ponton túl egyáltalán nem csak azzal lehet növelni, ha a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható instrukciókkal támogatjuk, hanem ha meggyőző egzakt kutatásokkal általános törvényszerűségeket

tárunk fel, megfelelő szintű elméleti tanulmányokkal a kíváncsi nevelési szemlélet kialakulása szempontjából nélkülözhetetlen eszmélkedéseket indítunk meg, s mindezzel hozzájárulunk a pedagógiai kultúra emelkedéséhez. Ezen az úton egyszersmind termékeny konzultáció is megindulhat az elmélet és gyakorlat között (amint ez bizonyos kutatási területen már folyik is), mert tudományos szempontból jelentős elméleti felismerések egyáltalán nem csak szűk határok között lefolyó tudományos kísérletek és neveléstudományi kutatók által megírt elméleti tanulmányok útján születhetnek, hanem a kellő pedagógiai tudatossággal tervezett és végzett gyakorlat tapasztalataiból történő következtetések útján is.

Az elmélet és gyakorlat közötti e termékeny „konzultáció”-nak különösen fel kell erősödnie olyan időszakban, amikor közoktatásügyünk páratlan arányú fellendülés és átalakulás előtt áll. Ilyen időszakban az átalakulás pedagógiai „költségei” a megfelelő szintű elméleti támogatással arányosan csökkenhetnek, s egyszersmind arányosan megrövidülhet az az időszak, mely valóra váltja közoktatáspolitikai irányelveink gyakorlatba való átültetését.

Abban a reményben indítjuk útjára az új Magyar Pedagógiát, hogy e nagy történelmi átalakulási folyamatban teljesíteni fogja azokat a feladatait, melyeket a magyar közoktatásügy állít eléje.

Шандор Надь:

«ВЕНГЕРСКАЯ ПЕДАГОГИКА» ПЕРЕД НОВЫМИ ЗАДАЧАМИ

Редактор намечает задачи, стоящие перед новым журналом. Важнейшие из них: способствовать оформлению единых, социалистических педагогических взглядов, оказать помощь выполнению школьной реформы, начавшейся в Венгрии, помогать Педагогической комиссии Академии Наук в согласовании научно-педагогических исследований в стране. Сознавая важность этих задач, редакция стремится поднимать и разрешать проблемы данных тем. Журнал помещает работы, выведенные дедуктивным путем из наших, общественно определенных воспитательных целей, работы, созданные путем анализа и обобщения педагогической практики, а также работы, дающие отчет о результатах педагогических исследований, проделанных применением точных и эффективных методов. Редакция попытается сгруппировать материал каждой четверти года вокруг какой-либо главной темы. Журнал регулярно помещает работы по истории педагогики и информирует о новейших результатах отечественной и зарубежной педагогики. Редакция надеется, что выполнением этих задач, новый журнал окажет действительную помощь развитию научного исследования и школьной практики.

Sándor Nagy:

NEW TASKS AHEAD

The editor of the new Hungarian periodical *Magyar Pedagógia* outlines the tasks ahead: to promote the development of a uniform socialist pedagogical attitude, to contribute to the implementation of the reform of public education initiated now in Hungary and to fulfil the function of the Pedagogical Commission of the Academy, to wit, to co-ordinate research work in pedagogical sciences on a nation-wide scale. Aware of these tasks, the editorial board will endeavour to solve the relevant problems by publishing papers on the results of research work governed by our socially determined pedagogical objectives, based on the analysis and generalisation of pedagogical experience and on exact and efficient methods. In addition to this, abundant information will be given on the results in historical research and on the current conditions both in Hungary and abroad. The editors hope to make a worthy contribution both to scientific development and to practice.

ISKOLÁS TANULÓINK MEGTERHELÉSÉNEK VIZSGÁLATA

Annak a kérdésnek vizsgálata, hogy milyen mértékben terheli meg a mai élet az iskolás gyermeket és ifjút, és hogy az esetleg túl nagy megterhelés nem hat-e ki károsan testi és szellemi fejlődésükre, minden figyelmet megérdemel. Határozottan, minden félreértés kiküszöbölése érdekében az egész élet terheinek említéséből kell kiindulnunk, bár vizsgálatunk csak egyes meghatározott tevékenységek körére terjed ki. A kifáradás és kimerültség, különlegesen az a visszamaradó fáradtság, melyet a pihenés nem szüntet meg azonnal, és amelyben a laikus is felismeri a túlterhelés egyik legszembe-tűnőbb következményét, rendszerint a gyermek és ifjú huzamosabb időn át tartó sokféle megterheléséből származik, és csak kivételes esetben vezethető vissza egyetlen — akármilyen jelentős — előidéző tényezőre.

El kell tehát mondani még problémánk leszűkítése előtt azt, amivel mai életünket általánosan szokták jellemezni, hogy vizsgálatunk eredményét azon belül lehessen elhelyezni.

Közismert,¹ hogy az a környezet, amelyben az iskolás tanulók nagyobbik része él, keményebben próbára teszi idegzetüket, mint az eddigi bármikor. Meggyorsult az élet üteme: a láрма, az utcai közlekedés, a gyermek érdeklődését lekötő iskolán kívüli hatások (rádió, mozi, televízió), az olyan időtöltések, melyek nem hoznak igazi pihenést (rendszerintelenül vagy mértéktelenül űzött sportok, izgalommal járó szórakozások) stb. lehetnek kimerültség előidézői. Számolni kell nem egy gyermeknél a rossz lakásviszonyok, mindkét szülő egésznapos házon kívüli hivatási elfoglaltsága fel sem sorolható következményeivel: csak példaképpen említünk meg néhányat: a kevés és rossz alvás, a kényszerből megszabott étkezési idők, a nem megfelelő táplálkozás, káros szokások kialakulása, az állandó biztos felnőttvezetés hiányából eredő különféle egyensúlyi zavarok. Bizonyosan nem kicsi azoknak a gyermekeknek a száma sem, akiknek az életére a szülők rossz házassága, elválása vagy egyszerűen nemtörődősége hat nyomasztóan; elvértve talán még olyan gyermekek is lehetnek, akiket a szülők idő előtt szorítanak rá erejüknek nem megfelelő munkára.

Az érintett tények ismeretében sem lehetett természetesen arra gondolni, hogy egy kezdő — akárhány tájékozott tényezőt is bevonó — vizsgálat tiszta képet alkothat iskolás tanulóink ilyen tágan értelmezett megterhelésének

¹ Valamivel bővebben abban a kötetben, melyet egy Unesco-vizsgálat anyaga alapján Robert DORTRENS állított össze *L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale* címen. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1957. A 93. laptól.

állapotáról, melyen belül nagy egyenlőtlenségeket és különbözőségeket kell feltételezni. Bízató feltételek között lehetett azonban hozzáfogni egy korlátozott vizsgálathoz *a tanulók iskolai és iskolával kapcsolatos megterhelése* mértékének megállapítására, mely később kiterjedhet mindazokra a jelenségekre, melyekre az iskolának — legalább közvetve — befolyása van.

Az MTA pedagógiai bizottsága a vizsgálatot főként a probléma mindenoldali megvilágítása érdekében szorgalmazta. Anyaggyűjtése csak arra szolgált, hogy az utóbbi időben mind gyakoribb adatközléseket ellenőrizze. A vizsgálat minden ága kikerülhetetlenül tárt fel megszüntethető okokat, kiküszöbölhető jelenségeket; mind a Pedagógiai Bizottság, mind a tapasztalataikat készségesen átadó közreműködő szervek észszerű javaslatokat is megfogalmaztak. Tudva azonban, hogy milyen bonyolultan tartoznak össze a pedagógiában külön tárgyalt jelenségek egyéb jelenségek sorával, első vizsgálatunkat inkább további vizsgálatok kezdő láncszemének tekintjük.

A vizsgálat anyagát a következőképpen rendszereztük:

1. A probléma hazai múltjából.
2. Tényeket feltáró és azok eltérő értékelését jellemző külföldi közlésekből.
3. Iskolás tanulóink megterhelésének vizsgálata.
 - A) A vizsgálatot megelőző anyaggyűjtés.
 - B) A vizsgálat.
4. Összefoglalás; javaslatok.

1. A PROBLÉMA HAZAI MÚLTJÁBÓL

A múltba való rövid visszatekintéssel nem az a célunk, hogy a vizsgálatunkról készült beszámolót azzal tegyük szerkezetileg teljesebbé; a probléma ilyen célú időbeli tágitása csak arra lehetne alkalmas, hogy történetivé és elméletivé tegyünk egy jellegénél fogva időszerű és gyakorlati megoldást kívánó, sok forrásra visszavezethető nehézséget.

Attól sem várhatnánk sokat, hogy a régi- és újabbkori nevelés tartalmának és módszerének szembeállítására alapján vonjunk le következtetéseket. Ennek a műveletnek a végén ugyanis megállapíthatnók, hogy hogyan vált nyomasztóan túlterhelővé egy nem nagy terjedelmű, de az életkornak nem megfelelő, érdektelen, a gyakorlatban való felhasználásra kevésbé alkalmas anyag a régi iskolában kellő magyarázat és megértés nélkül, a túlterheltség okaiként főleg az anyag minőségét és a nem hatékony módszereket megjelölve. És megállapíthatnók, hogy a pedagógiai feltételek újabb- és legújabbkori javulása — többek között a gyermek jobb megismerése és a gyermek érdekeire is tekintettel levő pedagógiai szemlélet érvényesülése, megfelelőbb anyag kiválasztása, eredményesebb módszerek bevezetése, a pedagógusok hivatási előkészülésének elmélyülése, az iskolai környezet vonzóvá és kényelmessé tétele stb. következtében — csak kevésbé enyhített a tanulók megterhelésén: a műveltség elengedhetetlen kellékének ítélte mind hatalmasabb tudásanyag elsajátíttatására való törekvés ugyanis a könnyítések minden hatását azonnal újabb anyagok vagy anyagrészek beiktatásával ellensúlyozta. Egy ilyen egybevetés tehát egyszerűen az ismert tényekhez szolgáltatna bizonyító anyagot: indokolna egy olyan megállapítást, hogy az újabb iskolában sok minden mássá lett, csak a tanulók megterhelése maradt a régi...

A múltnak a segítségül hívása ott vezetheti be hasznosan vizsgálatunkat, ahol — ha nem is azonos súllyal és jelentéssel — már a jelen aggasztó tünetei észlelhetők: ahol a helyzetrajzokban tényeket tárnak fel, és megmutatkoznak a meglevő állapoton ésszerűen könnyíteni akaró és a folyó gyakorlatot rendben levőnek ítélő erők ellentétei. Ha sikerül ilyen áttekintést adnunk, akkor annak végén összegezhetjük nemcsak a tényeket, de az iskolás tanulók esetleg túlzott megterhelésének világossá vált okait, a könnyítés érdekében tett javaslatokat is, és megjelölhetjük azokat a tényezőket, melyeknek érvénysülése a lehetségesnek tartott javításnak gátat vetett. Ilyen feldolgozásra a helyzetet a maga egészében elemző értékelő állásfoglalások alkalmasak.

Az így megjelölt célra törve emeltünk ki hazai nevelésünk legújabbkori történetéből három olyan szakaszt, amelyekben — nagyjában egyező külföldi megmozdulásokkal egy időben — határozott és jellemző követelések hangzanak el és javaslatok készülnek az iskolás tanulók megterhelésének csökkentésére. Az első, közvetlenül köznevelési rendszerünk korszerű kialakulása után, TREFORT Ágoston miniszterségének ideje; a második a századfordulóval nagyjában egybeeső Második Egyetemes Tanügyi Kongresszus kora; a harmadik az 1929-es év, amelyben KORNIS Gyula egy országos felmérés alapján ad számot a Magyar Paedagógiai Társaságnak a középiskolás tanulók megterhelésének mértékéről.

TREFORT Ágostonnak egy 1878. május 3-án elmondott országgyűlési beszédéből KORNIS Gyula idézi a következő sorokat: „Ismétlem, vannak olyan kiáltó bajok, hogy azok megszüntetésére minél előbb kell törekedni; és szándékom is ennélfogva tartani s nagyon komolyan intézkedni e bajok megszüntetése végett. Így pl. a középtanintézeteknél azon *túlterhelésnek*, mely alatt a fiatal generáció szenved, végét kell vetnünk; mert annyira fejlődtek a dolgok, hogy a gymnasium most nem készíti elő a gyermeket az egyetemi oktatásra, de *eltompítja elméjét*.”²

KORNIS sajtószóval megáll ennél a kijelentésnél, és nem kéri számon a miniszter TREFORTtól a beszédben kilátásba helyezett orvoslást. Pedig a miniszter későbbi nyilatkozatainak egymásutánja megmutathatta volna, hogyan fogadtatott el vele a kérdéssel való foglalkozás más — az idézettel homlokegyenest ellenkező — nézetet.

Egy 1882. december 26-án mondott beszédnek a kérdésre vonatkozó, alapos tanulmányozás után összeállított része így foglalható össze:

— ...azok, akiknek egy kis tehetségük és ambíciójuk volt arra, hogy az első sorban legyenek, azok hajdan rendkívül sokat tanultak, éppen úgy, mint a mostaniak... Túlterhelve voltak tehát akkor is. De hát hol keressük az orvosszert? Hogy szabályozzuk a tanrendszert...? Kérdem: lehet-e elhanyagolni a klasszikus nyelveket? Nem. Mert akkor kivetkőztetjük a gimnáziumot természetéből, hivatásából... Lehet-e kihagyni a természettudományokat...? Tudjuk, milyen nagy szerepet játszanak a természettudományok a különféle pályákon. Azok, akik a nyolc gimnaziális osztályt elvégezve nem szánják magukat sem az orvosi, sem a természettudományi pályára, hanem teológus vagy jogász lesz belőlük, vajon helyes-e, hogy ezek semmit se tudjanak a természettudományokból? Azt hiszem, nem... Vannak

² KORNIS Gyula: Kultúra és túlterhelés. Magyar Paedagógia, 1929 (XXXVIII): évf. márc.—jún. (3—6.) szám, a 65. laptól.

az általános műveltséghez tartozó bizonyos tantárgyak: földrajz, történelem, ezeket valamint a magyar nyelvet és a modern nyelveket csak nem lehet kiküszöbölni, sőt éppen koncentrálni kellene a tanulmányt nézetem szerint a magyar nyelvre, modern nyelvekre és matematikára. A matematikát nemcsak mint elősegítőjét a természettudományoknak, de mint a szellemi diszciplína fejlesztőjét sem lehet kihagyni. Mitevők legyünk tehát? Helyes mértéket kell tartani mindenben, és bárminő mesterkéltséget készítsünk is a középiskoláknak, csak akkor lesz meg a kellő eredmény, ha a vezetés, az oktatás jó kezekben van, ha a tanerők működése összhangzásban van, s ha a kellő mérték megtartatik mindenben. Ez a kellő mérték pedig éppen a pedagógiai bölcsesség maga. Másrésről sikerre csak úgy számítunk, ha rendkívül gyenge tehetségek nem küldetnek a gimnáziumba, mert gyenge tehetséggel siker nem érhető el. De a középiskolai tanítás sikeréhez harmadszor a társadalmi szellem is nagy mértékben hozzájárul. Ha a gyermek nem hallja otthon, hogy ez vagy ama tárgy felesleges, ha nem karikírozzák otthon folytonosan a tantárgyakat és tanárokat, akkor a gyermek nem fogja elveszíteni kedvét a tanulástól...³ Egy 1883. március 5-i beszédből:

— ...úgy szólnak, mintha a régi rendszer alatt abszolúte nem kellett volna a gyermekeknek tanulni, s én pedig azt említém, hogy kiben ambíció volt, annak rendkívül sokat kellett tanulni, s hogy sok gyermek a memorizálás által elbutult, s hogy a fiúk a hatodik osztályból, mellyel a gimnázium végződött, a filozófiába valóságos nervozitással mentek át, annyira félték az úgynevezett felsőbb oktatástól, különösen a matematikától. De lássuk, honnan jön a túlterheltetés? Vajon a tárgyak sokaságából? Bizonyára nem... Ki kell jelölni a mértéket minden tantárgynál, mi csak a tanintézetek helyes vezetése és igazgatása által történhetik... soha sem főgjuk a célt elérhetni, ha... a tanítási szabadságot úgy értelmezhetjük, hogy a tanár a maga tantárgyát a többiektől függetlenül, saját belátása szerint kezelheti...

Végül egy 1887. február 18-án tartott országgyűlési beszédből:

— Én csakugyan nem akarnám, hogy elsatnyuljon a fiatalság, s magam sem szeretem a túlterheltetést. De kénytelen vagyok ismételni, amit már annyiszor mondtam, hogy ott, ahol csakugyan van, tisztán a tanár idézi elő a túlterheltetést. Ha a tanár tapintatos, praktikus eszű ember, és tudja, hogy sok tárggyal kell foglalkoznia a fiatal embernek, és hogy ennél fogva minden tudományt csak bizonyos keretben kell tanítani, akkor nem lesz túlterheltetés...

A szövegeknek ilyen egymásutánja első látásra vagy hallásra bizonyítja azt a gyökeres változást, melyen TREFORT néhány éven belül a kérdés megítélésében átesett. Az álláspont, melyet képvisel, röviden így foglalható össze: A követelmények nagyok: annak a tanulónak, aki célhoz akar érni, sokat kell teljesítenie; ezen a helyzeten változtatni nem lehet és nem kell; ha mégis lehet valamilyen könnyítésre gondolni, akkor ez csak a pedagógustól eredhet, főként abból, hogy nem támaszt túlzott követelményeket a tanulóval szemben.

Kicsit kibővítve és pontokba foglalva így állíthatjuk össze a középiskolai (mert csak erről az iskolatípusról van szó) túlterhelés enyhítésére alkalmasnak ítélt miniszteri tanácsokat:

³ Az idézett részletek TREFORT Ágoston: Beszédék és levelek című kötetéből valók, Budapest, Méhner, 1888. 72., 95. és 225. l.

a) A szülők, akik nem kívánják, hogy gyermekeik klasszikus nyelveket tanuljanak, ne küldjék azokat a gimnáziumba, hanem küldjék reál- vagy polgári iskolákba.

b) Rendkívül gyenge tehetségeket ne küldjenek a gimnáziumba.

c) Legyen a tanerők működése összhangzásban; erről a pedagógiai vezetés — igazgató — gondoskodik.

d) Legyen a vezetés, az oktatás jó kezekben; a tanárok járjanak el tapintattal és pedagógiai bölcsességgel.

e) A szülők és a társadalom ösztönözzék a gyermeket mind nagyobb erőfeszítésre.

Az értékelés céljából kiválasztott második anyagunk dr. AUJESZKY Aladár 1896. július 4-én a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus keretében a *tanulók szellemi túlterheltségének kérdéséről* megtartott előadása. Az előadás a *testi nevelési és iskolai egészségügyi szakosztály* ülésén hangzott el.

Arra a kérdésre, hogy a tanulók szellemi túlterhelése egyáltalában létezik-e, nem kapunk egyenes feleletet. „A túlterhelést — mondja AUJESZKY — régebben kevesen állították; de sokan tagadták; manap pedig sokan állítják és kevesen tagadják.”⁴

— Én... azt tartom, hogy vannak ugyan iskolák, ahol túlterhelik a tanulókat, akadnak tanárok, akik túlterhelik tanítványaikat, és vannak szellemileg túlterhelt tanulók: de azért egyedül az iskolát és általánosságban minden iskolát vádolni nincs jogunk. Azt hiszem, közelebb járok a valóhoz, ha nem azt mondom, hogy manap minden iskolában általános a szellemi túlterhelés, hanem ha úgy mondom, hogy vannak iskolák, amelyekben van szellemi túlterhelés, és hogy vannak — elég nagy számmal — tanulók, akiken a szellemi túlterhelés következményes jelenségei felismerhetők...

Azoknak az eszmecseréknek, nyilatkozatoknak, vizsgálati eredményeknek az alapján, melyek az Országos Közegészségügyi Egyesületben, az országgyűlés közoktatási bizottságában, a Közoktatási Tanács egy külön bizottságának jelentésében kerültek nyilvánosságra, úgy látszik, hogy főleg a középiskolák és a velük rokon polgári és kereskedelmi iskolák ellen merülnek fel panaszok; a Közoktatási Tanács külön bizottsága a reáliskolát jelöli meg mint olyant, amelynek tanulói a leginkább ki vannak téve a túlterhelésnek, mert kevés a szabad délutánjuk, sok rajzot kell otthon készíteniük stb.

Említést tesz azonban AUJESZKY arról is, hogy a szellemi túlterhelés jelenségeit azért tapasztalják csupán a középiskolák tanulóin, mert főleg ezeket vizsgálják. Utal a népnevelők budapesti egyesületének egy memorandumára, amelyben kifejtik, hogy az elemi iskolai tanulókat túlterheli a mai tanterv a részletekre kiterjedő tanításával... Megemlíti, hogy az elmúlt évben egy budapesti tanítónőképző intézetben a heti tanítási idő 34 óra volt, de némely növendék a nem kötelező tárgyakkal együtt 42 órát is hallgatott, és a hét egyik napjára 9 tanítási óra esett, igaz, hogy az ének és kézimunka beszámításával...

Azokat az egészségi károkat, melyeket az orvosok a szellemi túlterhelésből eredőknek tartanak, és amelyekből a tanulók szellemi túlterhelésére következtetnek, az előadás két csoportban adja meg: az első az *idegesség* (neuras-

⁴ A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. Szerk. NAGY László, BEKE Manó, KOVÁCS János, HAJÓS Mihály. Budapest, a Kongresszus végrehajtó bizottsága kiadása, 1898. I. 433. laptól.

thenia: ingerlékenység, a munkában való gyors kifáradás, friss fogékonyság hiánya, bágyadság, álmatlanság, fejfájás, neuralgiák, emésztési zavarok stb.), a második a *szegényvérűség*: az ideges gyermekek jó része szegényvérű.

Jól látja azonban az előadó, hogy az ideges vagy szegényvérű gyermekek nagy száma nem írható minden további nélkül a túlterhelés rovására!

— Ne feledjük, hogy az idegességnek sok egyéb okai is lehetnek. Hány tanuló lesz pl. ideges otthon, szüleinek hibás nevelési rendszere folytán, hány tanulót tesz idegessé környezete idegessége, hányat a szeszes italok korai élvezete, és hány van, aki örökölte az idegességet vagy legalább az ideges diszpozíciót! Hogy azután ezek még mérsékelt szellemi munka mellett is, különösen ha kellő testmozgást nem végeznek, könnyen megkapják az idegesség súlyosabb alakjait; nem csodálható... a tanulók nagy számánál találhatók ideges szimptómák, de azért e számadatokat úgy odaállítani, hogy azok a tanulóknak csupán csak szellemi túlterheléséből eredő idegességét bizonyítsák, nincs jogunk... Azért az ilyenmű vizsgálatoknál leghelyesebb az az eljárás, mely figyelembe veszi azt is, hogy hány tanulóknak van ideges diszpozíciója és ezek közül hány ideges, továbbá hogy a nem ideges diszpozíciójúak közül hány szenved idegességben?

Ilyen vizsgálatként említi SCHUSCHNY H. 1894-ben az V. kerületi főreáliskolában végzett vizsgálatát. Itt a 205 tanuló közül 52,6% bizonyult idegesnek, mégpedig az alsó négy osztályban 46,4%, a felső négyben 57%. Diszpozíció nélkül volt ideges az alsó négy osztályban 6,9%, a felső négyben 15,9%, míg diszpozícióval ideges az alsóban 39,5%, a felsőben 41,4%.

Talán joggal lehet kiemelni ebből az előadásból éppen ezt a részletet, mely a *tanulók egészségi vizsgálatának szükségességét* hangsúlyozza a túlterhelés tüneteinek felismerésére, és azt a tudományos lelkiismeretességet, mellyel a túlterhelést mint kiváltó okot az egyéb ható tényezőktől el kívánja különíteni.

A túlterhelés okai közül a következők szerepelnek az előadásban:

A *tanulandó anyag* nagy sokasága: a fővárosi elemi iskolák harmadik és negyedik osztályában például a nyelvtanból annyira tanítják a 9–10 éves gyermeket, amit a középiskola első és második osztályában is még nehezen ért meg; a vallástanból filozófiai fogalmakat, nehéz definíciókat tömnek beléje; a földrajzból nagy mennyiségét kell bemagolnia a különféle, nagyrészt idegen neveknek stb. A középiskolában is egyes tárgyakból sokkal többet tanítanak, mint amennyi szükséges volna az általános műveltséghez.

A *tankönyv*: nem minden tankönyv felel meg annak a kívánságnak, hogy tárgyát a tanuló korához mértén, könnyen megérthetően adja elő...

Az *iskolában töltött munkaidő* sokszor több, mint amennyi kívánatos lenne.

Az *otthonra feladott lecke*, jegyzetek, rajzok, térképek készítése sokszor a büntetésből feladott írnivalók, a vizsgák közeledtével az ismétlések is túlterhelhetik a gyermeket.

A *tanítási módszer* némely iskolában hathatósan előmozdítja a túlterhelést: a tanárnak az előszabott anyagot el kell végeznie, a tanulókat ki kell kérdeznie, hogy osztályzatukat megállapítsa; sok a túlszűfolt iskola, ahol különösen a harmad végén a feleltetés miatt nem akad annyi ideje a tanárnak, hogy tárgyát eléggé elmagyarázza.

Hátrányos lehet a *szaktanítás* is: a legtöbb tanár a maga tárgyát tartja a legfontosabbnak, túl részletesen iparkodik azt elsajátíttatni; megtörténik, hogy ugyanazon npra több tanár ad fel több leckét.

A *szülők* túlzott igényei: az iskolaszabta munkát különórákkal súlyosbítják.

Az *iskolák túlszűfolttsága*: egy osztályban 35 tanulónál nem kellene többet együtt tanítani.

A *testi nevelés elhanyagolása*.

A túlterhelés megszüntetésére vagy enyhítésére alkalmas intézkedések ezek alapján a testi nevelés javítása, a tanterv — mérsékelt — revíziója, a középiskola alsó osztályaiban a szakosítás megszüntetése, a nyelvek tanításánál az osztályok kettéosztása, az osztálylétszám csökkentése, a tanítási módszer javítása és egységesebbé tétele, a tankönyvek revíziója, a tanulási munkaidő csökkentése, az otthonra feladott leckék szűkebbre szabása, a szülőktől a gyermekekre rakott különórák kiiktatása.

Az elfogadott határozati javaslat szövege:

— A szellemi túlterhelés ellensúlyozására szükséges volna, hogy nagyobb gond fordítottassék a tanuló teste fejlesztésére; ajánlatos volna a tantervek revíziója, egységes módszer a tanításban, mely megkönnyítené a tanulást; végre kívánatos volna, hogy a szülők is kevesebb melléktárggyal foglalkoztassák gyermekeiket odahaza, hanem e helyett több gondot fordítanak testi nevelésükre. Az iskolában szükséges legalább heti 3 óra tornázásra és hetenként egy fél délután játékra.

Több, mint 30 év múlva szól hozzá a problémához KORNIS Gyula mint vallás- és közoktatásügyi államtitkár. A már felsorolt, túlterhelést előidéző tényezők szinte maradék nélkül továbbhatnak, sőt egyes területeken jelentékenyen súlyosbodtak.

— Hová fejlődött — kiált fel előadása bevezetésében KORNIS — a fizika, kémia, biológia, ásvány- és földtan egy század alatt! Legelemibb igazságaik is kötetekre rúgnak. Azok a technikai vívmányok, amelyek elméleti tételeik gyakorlati alkalmazásából folynak, egész emberi életünket teljesen átalakították s a Föld arculatát keresztül-kasul átformálták. A szellemi tudományok a *globus intellectualis* másik felén ugyancsak lépést tartottak. A történet- és társadalomtudományok részletkutatásainak anyaga óriási mértékben felszaporodott. Mennyit kell tudnia a modern művelt embernek az emberiség és nemzete múltjából, hogy történeti tudatossággal illeszkedjék bele a jelen fejlődésébe; s mennyire kell ismernie a társadalom szerkezetét, politikai, jogi és gazdasági típusait, hogy a társadalmi haladás tudatos erőpontjává váljék. Mennyi igénnyel lép fel a mai magasabb műveltségű emberrel szemben a világot vezető nemzetek gyorsan fejlődő nagyszerű irodalma és művészete! Az antik klasszikus irodalom mellé, amelynek mint ősforrásnak ismeretéről le nem mondhatunk, egy sereg hasonló modern nemzeti irodalom lépett. Ezek klasszikus becsű alkotásainak ismerete is a mai ember természetes becsvágya. A modern irodalmaknak kulcsa elsősorban a német, francia, angol és olasz nyelv, melyek közül legalább kettőnek ismeretét és készségét a gyakorlati élet is megköveteli. De mikor szerez még ezeken kívül a mai művelt ifjú fogékonyságot a képzőművészeti remekek élvezésére? Mikor gyakorolja magát a zenében és a sport különféle neveiben, amelyek a mai életben és művelt emberré nevelésben most ugyanakkora szerepet kezdenek betölteni, mint a görögök kultúrájában?

A tanulmányt természetesen nem ezért a szónokias — és jellemző — bevezetésért iktattuk be történeti visszatekintésünkbe. Tartalmazza egy orszá-

gös felmérés értékelését, és hivatalosan megtörténik benne a gyermek és a felnőtt munkaidejének azóta annyiszor elvégzett egybevetése.

Az említett vizsgálatot a 16 229/1928. VKM rendelet írta elő. A középiskoláknak egy meghatározott időn belül szülői értekezletet kellett tartaniuk a túlterhelés kérdéséről. Az igazgatók előzetesen felszólították a szülőket, hogy huzamosabb időn (2—3 héten) át figyeljék meg, hogy átlagosan mennyi időt kell gyermeküknek fordítania az otthoni tanulnivalók (beleértve az írásbeli dolgozatokat, rajzot, feladatmegoldást, preparációt, térképrajzolást, könyvnelkülit stb.) elvégzésére, és hogy feleljenek arra a kérdésre, hogy naponként hány órát vesznek igénybe a magánfoglalkozások (tehát az olyan tanulmányok, melyeket a szülők fontosnak ítélnek, de amelyeket az iskola nem tud nyújtani). A szülőknek lehetőleg írásban kellett megfigyeléseik eredményét benyújtaniuk. Ezekből a szülői jelentésekből az igazgatóknak 4—5 figyelemre méltót ki kellett választaniuk, és a szülői értekezletről felvett jegyzőkönyvvel együtt be kellett küldeniük a minisztériumnak. A kiválasztásnál tekintettel kellett lenni arra, hogy a jelentések mind jeles, mind közepes, mind gyenge tanulók adatait tartalmazzák.

A nyilvánvalóan tipikusként tekintett három középiskola tanulóinak otthoni előkészülési ideje a következőképpen alakult:

Az iskola	A tanulók %-os megoszlása a napi otthoni előkészülés alapján								
	1 órát	1½ órát	2 órát	2½ órát	3 órát	3½ órát	4 órát	5 órát	6 órát
	tanul								
Vidéki gimnázium	—	—	8	—	23		35	26	8
Vidéki reál		2		15		75		8	
Áll. leánylíceum	1,6	3,7	7,8	17	21	19	8	21	

Az adatok azt mutatják, hogy a középiskolai tanulóknak jóval több, mint a fele (túlnyomóan a felső osztályosok) naponként 3—4 óra alatt készülnek el iskolai kötelező feladataikkal, nem kicsi hányad pedig túlmegy a napi 4 órán.

Egy konkrét tanulóra alkalmazva a nyert adatokat, a következő napi megterhelés tekinthető átlagosnak (a VII. osztályban):

Az iskolai heti délelőtti órák száma (az egészségtannal együtt):..... 32
Heti délutáni 2—2 óra ének, zene, önképzőkör, sportkör..... 8
Otthoni előkészülés (3—4 órát számítva, nagyjában) 20

Ebben a 60 órában nem szerepel a gyorsírás, élő idegen nyelvek külön való tanulása vagy gyakorlása, a zenei gyakorlás, a tánc, az iskolán kívüli sportolás; hiányzik belőle a cserkészlet, a játékdélután, a — ritka — iskolai műhelymunka, az ifj. Vöröskereszt, az egyházi célú körökben folytatott tevékenység, a sokféle versenyre és ünnepélyre való előkészülés, melyek közül egyik vagy másik gyakran tartósan lefoglalja a tanuló egész délutánját.

— Mindennap átlag 10 óráig dolgozik a 16—17 éves ifjú ugyanakkor, amikor a felnőtt fizikai munkás munkaideje napi 8 óra, vagy a hivatalnok apáé napi 6 óra. Természetesen nagy különbség van a munka tempója és

fárasztó hatása szempontjából a tanulók között tehetségük és lelki típusuk szerint. A tehetséges, gyors felfogású és érdeklődésű gyermek viszonylag könnyűszerrel végzi ugyanazt a munkát, amely a szerényebb képességű, de szorgalmas és becsvágyó tanulónak roppant fáradságába és minden idejét lefoglaló erőfeszítésébe kerül. A hanyag és lelkiismeretlen tanuló persze könnyen megoldja a túlterhelés problémáját...

Lényegében ez a vizsgálati anyag elemzéséből levont általános tanulság.

Meg kell azonban jegyezni, hogy — miként előző két anyagunkból is kiolvasható volt — a közvélemény és a pedagógusok felfogása is eltérő a kérdés megítélésében. A közvéleményt kifejezik ennél a vizsgálatnál a szülők: a felszólalások egy része nem ismer túlterhelést. „Számos szülő azt hánytorgatja, hogy fiaik ma kevesebb leckét kapnak, mint valamikor ők gyermekkorukban... Az egyik szülő valamely dunántúli városban arra kéri a tanári testületet, hogy még több házi feladatot adjon, nehogy a fiai csatangoljanak.” A másik csoport súlyosan megterhelteknek érzi fiait, szívszaggató módon jellemzi kora reggeltől késő estig való szakadatlan elfoglaltságukat... Az eltérő pedagógusi megítélések pedig megtalálhatók ennek az időnek szakirodalmában. Az első felfogást BESSENYEI Lajos hangoztatja: „...látom, hogy ifjúságunk — mindig az átlagos és közepes tehetségűeket, amilyen legtöbb van, kell alapul venni — alig-alig bír megbírkózni a ránehezedő feladatok megoldásával; ideges, sápadt, véznatestű lesz, mire az érettségit leteszi, és hallom a szülőknek sok-sok jogos és okos kifakadását a mai iskolai rendszer ellen...”⁵ A második WALDAFFEL Jánosnál fejeződik ki a leghatározottabban: „Túlterhelés a magyar középiskolában nincs. Egyes esetekből nem lehet ítélni. A túlterhelés kérdésének felvetésével mindig a kultúra gyászos korszakaiban szokták a szülők, diákok és a társadalom széles rétegeit izgatni...”⁶

Az iskolai túlterhelésnek KORNIS által felsorolt okai a következők:

1. A *tantervek*: „Tanterveinkből gondos átvizsgálással ki kell iktatnunk mindent, ami az egyes iskolatípusok céljával nincsen szoros összhangban. Másrészt figyelembe kell vennünk, hogy a tanterv csak az anyag felsorolása: ugyanazt az anyagot lehet igen tüzetesen és a részletekbe elmerülő módon, de lehet csak a lényegre szorítkozva röviden is tárgyalni. A tanterveknek erről a didaktikai rugalmasságáról sokszor hajlandók vagyunk megfeleldkezni...” Konkrétan azonban az előadás a probléma nagyságához viszonyítva igen lényegtelen néhány módosítást javasol. A tanterveknek szentelt részben van szó arról, hogy „a középiskola a maga *szaktanári rendszerével* egészen új világ, amely a házi elfoglaltság szempontjából is egyszerre jelentékeny igénnyel lép fel...” Az átmenet megteremtése érdekében javasolja, hogy a latin illetőleg a német nyelv óráit október közepéig a magyar nyelvtan alapos begyakorlására fordítsák. Ez a másfél hónap lenne az az út, amely a népiskola és a középiskola sokszor hánytorgatott „szakadékat” áthidalná...

2. A *tankönyvek*: nehezek, nem a tanulók színvonalához mértek, sokszor terjengős és túlságosan részletező a stílusuk.

3. Az *órarend*: egyes tárgyak napi beosztásának egyenlőtlensége; a döntő csakis a tanulmányi szempont és nem a tanerők személyeskívánsága lehet.

⁵ BESSENYEI Lajos: A tanulók túlterhelése. Debrecen, Magyar Nemzeti Könyv- és Lapkiadóvállalat Rt. 1928.

⁶ OKTE-közlöny, 1927—28. évf. 289—91. l.

4. A *tanulmányi idő* (az osztálynaplókban kimutatott órák száma) *kevesebb*, mint régebben: a nyári vakáció meghosszabbítása „néhány fürdőző család kedvéért”, a kötelező film, a mind több megemlékezés, az utolsó órának a helyettesítés hiánya miatt való elengedése, az ifjúságnak az ünnepélyes fogadtatásokra való kirándulása, az iskolai ünnepélyek számának növekedése az összegezve jelentékeny óraelmaradások oka.

5. *Egyes tanárok túlzott követelése.*

6. *Az osztályok túlszűfolttsága*: 54-esnél magasabb osztálylétszám 59 állami és 112 nem állami középiskolában volt.

7. *A délutáni iskolai és a szülők által a gyermekekre rakott otthoni külön-órák.*

Ha egybevetjük a felsorolt tényezőket az előző anyagban meglevőkkel, akkor egyetlen új elemet találunk benne, a jelentékenynek látszó óraelmaradások hatását.

A túlterhelés enyhítésére tett javaslatok nem terjednek túl az említett okok lehető felismerésén, következményeik elhárítására való törekvést próbálva kiváltani. Az egyetlen új kívánság az, hogy a tanulókat — főképp az alsó osztályokban — a tanár többször figyelmeztesse a *gazdaságos tanulás technikájára*: hogyan kell értelmesen tanulni, miképpen kell az anyagot részekre osztani, hogyan kell egy olvasmány tartalmát átgondolni s kivonatolni, miképp kell a szótárt használni stb.

Mint megemlített lehetőségek („a gazdag országokban”), de nem mint javaslatok szerepelnek a tanulók tehetségük alapján való csoportosítása, a tantárgyaknak már 14 éves korban való szabad választása.

KORNIS nem hagy kétséget az iránt, hogy a baj igazi, gyökeres okát abban látja, hogy „boldog-boldogtalan a középiskolába tódul, olyan gyermek-tömegek, amelyeknek képességei nincsenek összhangban azokkal a komoly és jogos követelményekkel, amelyeket Európaszerte a *középiskola* névre méltó intézetek támasztanak. A középiskola feladata az ifjúságnak a főiskolára, a tudományos pályákra s nem egyenest a gyakorlati életre való előkészítése... Aki persze nem középiskolába való, az végig csak kinlódik benne, túlterhelésről panaszkodik s szülőinek jajszavától visszhangzik a társadalom, aminek az iskolára visszaható eredménye a színvonal leszállítása s a túlzott kímélet...”

A középiskolának ez a társadalmilag is biztosított kiváltság teszi értethetővé, hogy KORNIS figyelme más iskolatípusra ki sem terjed, és hogy beszámolója alig több elméleti fejtegetésnél. Egy szelekciót végző iskolának rendeltetésénél fogva túlterhelőnek kell lennie tanulói egy tetemes része számára.

Előzetes szándékunknak megfelelően itt meg is szakítjuk a probléma múltjával való további foglalkozást. Megmutattuk, hogy — legalább is hazai viszonyaink között — főként a középiskolás tanulók túlzott megterhelése vonta magára időről-időre az illetékes tényezők figyelmét; sikerült olyan dokumentumokat egybevetnünk, melyekben — bár sok jelenséget előidéző okaikkal együtt intézkedési joggal felruházott személyek ismernek fel, és javaslatokat is ők tesznek — kevés változással súlyosbodva térnek vissza az összes nehézségek. Az azonban, hogy mi vetett gátat a szükségesnek felismert és lehetséges javításoknak, csak feltevésszerűen állapítható meg az anyagból. Az egyik bizonyosan az, hogy nem látták a problémát olyan általánosnak és súlyosnak, mint ahogy szóban kifejezésre juttatják; a másikat talán abban a pedagógiai felfogásban lehet megadni, mely szerint a mind nagyobb folytonos erőfeszítés a feltétele a műveltséghez elengedhetetlen

ismeretanyag megszerzésének éppen úgy, mint az ember formálódásának; a művelődéspolitikai irányítói képtelenek voltak ezen a téren annak a mértéknek a megszabására, melyet a tények mind határozottabban kirajoltak: minthogy ragaszkodtak az iskola eddigi vélt eredményéhez, a meglevőhöz, az orvosi vagy lélektani tényanyagot sem értékelték érdemének megfelelően: figyelembevételük a változás kockázatát rejtette magában. Egyértelmű és minden esetben elmarasztaló ítélet — mint ahogy a lafontaine-e állatmesék is szinte azonos fordulattal hárítják a bajt a leggyengébbre — a pedagógus részességét emeli ki, amit természetesen csak esetenként, az egész pedagógiai helyzet elemzése alapján lehetne megtenni. Ezt az egyszerűsítést később is — még 1954-ben is — megtaláljuk: „A tanári előkészítő munka oldja meg a túlterhelés problémáját... Az iskolás gyermek mindennapi életében is — mint korábban — fontos a *külső sztereotíp rend szigorú betartása*. A sztereotíp rend középpontjában a házi feladatnak kell állnia. Ehhez igazodik minden: a társadalmi munka, a szórakozás, az olvasás. A munka megszervezésén, tanári előkészítésén múlik az, hogy a tanulónak mennyi ideje marad a társadalmi munkára, szórakozásra stb. stb.”⁷ A szövegben vannak fenntartások is (pl. ha az iskola figyelembe veszi a gyermekek megterhelésének életkorokhoz szabott normáját stb.), ezek azonban úgy szerepelnek, mintha a valóságban adottak lennének, így — talán a szerzők szándéka ellenére — a pedagógus válik a maximalizmus és túlterhelés egyedüli előidézőjévé.

2. TÉNYEKET FELTÁRÓ ÉS AZOK ELTÉRŐ ÉRTÉKELÉSÉT JELLEMZŐ KÜLFÖLDI KÖZLÉSEKBŐL

Vizsgálatunk második — még mindig bevezető — részét az előzőével egyező célból végeztük; néhány eredményét úgy kíséreljük meg összefoglalni, hogy a kitekintés egyrészt alkalmas legyen annak megmutatására, mennyire *általánosak* a köznevelés történetének egy szakaszában a tanulók túlzott megterhelésére vonatkozó megállapítások; másrészt hogy minél több olyan *új elemet* hozzon felszínre, melyek eligazítóak lehetnek a feladatok összeállításánál vagy a megoldások keresésénél.

Két fejezetünket O. WILLMANNNAK a XIX. század második felét és a XX. század elejét jellemző soraival kapcsoljuk össze. Idézett munkájának befejező, a „modern oktatásügy” értékelésének szentelt fejezetéből valók:

— Az iskola — írja — a tanuló idejét és erejét annyira igénybe veszi, hogy teljesen jogosultnak kell mondani azokat a panaszokat, hogy a gyermek nem is ér rá igazi családi életet élni, nem is szólva arról, hogy a család érvényre juttassa a saját egyéni befolyását, amelyet pedig intellektuális téren is ki kell fejtenie. A modern művelődésügy... gazdag tananyaga kielégíti a szellemi szükségleteket, még mielőtt azok egyéni érdeklődéssé vagy tudásvágygá fokozódhatnának. A tanuló a kötelességszerű iskolai munka miatt csak későn jut ahhoz, hogy kedve és ízlése szerint válassza meg tanulmányait, ha ugyan az ilyen egyéni ízlés kifejlődik. Művelődésügyünk minden téren beható tanulást indít meg, azonban elősegíti azt, hogy a szokás, a jövőendő haszon vagy a legjobb esetben a kötelességérzés legyenek a tanulás vezető motívumai,

⁷ VINCZE László és Flóra: A gyermek fejlődésének és nevelésének kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó, 1954. 144. laptól.

melyekkel szemben a spontán és az egyéni művelődési ösztönök háttérbe szorulnak. Művelődésügyünk szervezetében sok minden talál helyet, azonban a szellemi gyarapodás összes tényezőit mégsem öleli fel, hanem míg némelyeket kifejtészt, másokat megbénít...⁸

Ennek a megállapításnak nem a mondanivalója a fontos a mi szempontunkból, hanem annak a benne rejlő ténynek a kifejtése, hogy az iskola a tanuló minden erejét és szellemi teljesítőkéességét a végsőig igénybe veszi. Az iskoláról, az intézményesen szervezett köznevelésről van itt szó elsősorban, mely sokszor ellentétbe látszik kerülni azzal a pedagógiával is, melyet egyébként irányadónak tekint. Talán elég itt két olyan különböző nevelési környezetben tevékenykedő, más-más világszemléletű és társadalmi felfogású személyiségre utalni, mint a munkára nevelésnek egyébként olyan nagy jelentőséget tulajdonító K. D. USINSZKIJ és a mi régi iskolázásunkra is nagy hatást gyakorolt HERBART.

USINSZKIJ az elemi iskolás gyermek iskolai tanulmányait a következőképpen véli szabályozhatónak:

— Ami a tanítás tartamát illeti, az első időkben érjük be délelőtt egy órával és délután egy félórával. A következő évben délelőtt fél-másfél órával, délután pedig egy órával toldhatjuk meg a tanítási időt; a továbbiakban délelőtt két órát irányozhatunk elő, viszont kilencéves korig a napi foglalkozások időtartama semmiképpen se haladhatja meg a három órát. Eleinte minden félóra után, később meg minden óra után engedélyezzünk teljes pihenőt a gyermekeknek... Ebben a korban határozottan ártalmas dolog leckéket feladni a gyermekeknek; és csupán a gyermek életének tizedik évében, sőt még akkor is csak az előző évek alapos előkészítő oktató munkája után adhatunk fel röviden leckéket... Nagyot tévedünk, ha azt hisszük, hogy az iskolás korú gyermek egész életét lefoglalhatja az iskola... Az iskolának nincs joga számára idegen területre behatolni, és leckéivel akadályozni az ember más nevelőit, a természetet és az életet... Ekként tehát az elemi oktatásban a gyermekeknek minden leckéjüket az osztályban, a tanítók felügyelete alatt és irányításával kell elvégezniük; a tanítók pedig előbb tanítsák meg a gyermekeket tanulni, és csak azután bízzák rá ezt a munkát...⁹

HERBARTnak a nagyobb fiúk számára ajánlott napirendje is visszatart a túlterhelő foglalkozásoktól. A tanítási órákat — melyeknek száma korántsem éri el a jelenlegit — úgy kívánja a délelőtti folyamán elhelyezni, hogy az első két óra után hosszabb szünet következze, ugyanilyen a harmadik óra után is, *ha negyedik még van*. Int a házfeladatokkal való megterhelés ellen, különösen az olyan házi feladatot kifogásolja, melyet azért adnak, hogy a segítségükkel kössék le a növekedő ember idejét a hiányzó otthoni házi felügyelet pótlására. A gyermek és ifjú egészséges életörömét meg kell hagyni, tanulmányait az erőkkel összhangban kell megszabni.¹⁰

Tartózkodtunk és tartózkodunk attól, hogy tárgyalásunk jelenlegi szakaszában valamilyen tekintetben *avant-gardista* pedagógusok érveléséből merítsünk, vagy hogy az iskolától többé-kevésbé távolálló tényezőket — orvosokat, pszichológusokat — szolgáltassunk meg: így válik kézzelfoghatóvá,

⁸ WILLMANN, Otto: Didaktika stb. I. k., a Kat. Középiszkolai Tanáregyesület kiadása, 1917. 355. l.

⁹ USINSZKIJ, K. D.: Az oktatás kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó, 1958. 379. l.

¹⁰ HERBART: Pedagógiai előadások vázlata. Budapest, a *Kisdednevelés* kiad. 1932. 76. l.

mekkora az ellenállása a fokozatosan és szervesen kialakuló iskolai gyakorlatnak még saját pedagógiája kialakítóinak nézeteivel szemben is. . . Azt azonban határozottan láthatóvá kívánjuk tenni, hogy a már kialakult gyakorlatnak elszánt védői tájékozott pedagógusok között is akadnak; ilyenkor a vitában — mely a meglevő rendszer védelme általában — és a döntéstől való visszariadásban nem annyira a védett régi rend teljesítménye, mint inkább az ellene felvonultatott bizonyító anyag hiányossága vagy gyengesége a védekezés fegyvere.

Egy ilyen tanulmányt elemzünk a következőkben, mivel nagy bőségben tartalmazza az iskolás tanulók megterhelésével kapcsolatos nemzetközi vitaanyag érveit és ellenérveit. Közben olyan adatokat is felhasznál, melyek összehasonlítás szempontjából lehetnek nagyon hasznosak.

Ismeretes, hogy a múlt század vége óta a párizsi egyetem orvosi fakultása és francia orvosi körök sok kifogást támasztanak a francia köznevelés gyakorlatának egyes mozzanataival ellen: különösen súlyosnak ítélik a tanulók túlterhelését. Minthogy tanulmányunk szerzője, Jean *Château* az orvosi véleményekkel szemben védi „a nevelők rendjét” és az érvényben levő iskolai pedagógiát, összeállítása tartalmazza mindazt, amit történeti áttekintésünkhöz meg hozzá kívántunk tenni.¹¹

Az első probléma, amellyel foglalkozik, a *tanuló iskolai munkájának természete*: annak a nálunk előbb már szerepelt érvelésnek a kritikája, mely tarthatatlannak mutatja ki a tanuló iskolai megterhelését, mivel ez jelentékenyen felülmúlja a felnőttét.

CHÂTEAU — aki a bordeaux-i egyetem bölcsészeti karának a tanára — a *gyermeki figyelem* és a *gyermeki munka* természetére vonatkozó kérdéseket vet fel először. Ezeknek a fogalmaknak az elemzését az iskolában kell elvégezni; és akkor a figyelemnek és a munkának sokféle szintjét, fajtáját kell megkülönböztetni. A nagy anyagnak sok tárgyból egymás után végzett „magolás”-a, melyet a fejet teletömő tanítás kényszerít a tanulóra és az óvodák nevelő játékaik között igen sok árnyalat van; ugyanígy nagy eltérések vannak a versenyvizsgára való felkészülés munkálatai és egyes jól vezetett osztályok irányított tevékenységei között.

Már ebből kiindulva sem lát jogosnak és figyelembevehetőnek semmiféle érvelést, amelynek alapja a *gyermek és a felnőtt dolgozó munkaidejének egybevetése*. Összeadni a középiskolai tanuló iskolában töltött heti 23 óráját és az átlagosan heti 30 órás otthoni előkészülést, és hangulatot kelteni azzal, hogy az így nyert 53 óra jóval fölötte van „az öntudatos és szervezett munkások 40 órájának” (így!), azt feltételezi, hogy csak egyféle munka van, hogy az iskolai munka és az üzemi munka azonos, hogy a kényszerű napi felnőtt munka és az iskolai tevékenység között, amely „félúton van a játék és a valóságos munka között”, nem vesszük észre a következményekben is szükség-szerűen jelentkező különbségeket. De még akkor is, ha az iskolai munka hagyományos mintáit vesszük alapul, akkor sem találjuk meg bennük az üzemi munkások szakadatlan igénybevételét. Nemcsak azért, mert gyakran szakítja meg a siker öröme, egy befejezett munkán érzett meglegedés érzése, hanem azért is, mert az idő és az anyag nem szabályozza olyan kérlelhetetlenül, mint az üzemek dolgozóinak tevékenységét. Az iskolában van idő; a feladatot nem kell rövidre szabott tartamon belül befejezni, a lassú természetűek is

¹¹ CHÂTEAU, Jean: *École et Éducation*. Paris, Vrin, 1957. 169. laptól.

eljuthatnak a végére; a tanuló tévedhet nagyobb kockázat nélkül, újból kezdheti, az elkövetett hibát kitörölheti vagy áthúzhatja, amit a gépi munka nem tesz lehetővé; és az iskolai munka nem a munkás lankadatlan figyelme, akinek órákon keresztül kell egy eredményes tevékenységet ellenőriznie, és aki gyakran álltában eszik a gépe mellett... Itt a munkát szakaszokra osztják, melyek ritkán terjednek túl 50 percen, és ezen az 50 percen belül is gyakoriak a tevékenységbeli változások, és a szórakozás sem hiányzik soha. Az osztály légköre nem a műhelyé: az ember elnézegetheti a térképeket a falon, kitekinthet az ablakon át a kertbe, pihenhet, míg más felel még akkor is, ha időről időre ellenőrzik a figyelését és bevoňják a hibák javításába. Az ilyen tevékenységekben mindig marad valami szabadság, valami játék, mivel sem az értékes nyersanyag, sem az idő nem diktál...

A gyermek és a felnőtt igénybevételének a hivatási munkaidő alapján való egybevetése egyéb tekintetben is félrevezető:

Az érett ember munkanapja nem végződik a hivatási munka óráinak letöltése után; másféle felelősségei is vannak, családjá, lakása, kertje, otthoni munkája, társadalmi kötelességei; képtelenség tehát úgy eljárni, hogy a napi 24 órából egyszerűen levonjuk a hivatási munka idejét, és azt állítjuk, hogy a többi a pihenése, az alvásé... „Semmibe sem vesszük azt, hogy a gyermek nem ismeri ezeket a felelősségeket? Semmibe sem vesszük a gyermeknek azt a lehetőségét, hogy játszhatik munkája után? Mondhatjuk-e, hogy a felnőtt többet játszhatik, mint a gyermek? Az átlagos gyermek feladata iskolai munkájára korlátozódik; rendszeres felelősségei nagyon kicsik a felnőttéhez viszonyítva...”

A következőkben olyan számítások eredményét mutatja be, melyek azt bizonyítják, hogy a francia tanulónak nagyjában 33 héten át összesen 163 munkanapja van, 33 napja csak félig van megterhelve; 170 napja szünidő.

A túlterhelés előidéző okainak elemzésénél az alábbiakra tér ki:

A *tantervek túlszűfolttsága*: Előrehaladott életkorban levő embert gyakran meglepik az ő tanulóévei alatt ismeretlen tárgyak vagy tárgyrészek... Alapos és pontos egybevetés azonban bebizonyítja, hogy a tantervek terjedelme alig változott. Az emberek nem veszik észre azt, ami elmaradt: a matematika bővült, az egyik osztályban, szűkült a másikban, a formális logika egészen eltűnt...

A túlterhelés okának tekinthető azonban az, hogy *csökkent* a változatlan mennyiségű anyag *alapos feldolgozásának lehetősége az iskolai év megrövidülése* miatt. Az előbb említett 163 munkanappal szemben 1902-ben 192 volt a teljes munkanapok száma. Az okok: új ünnepek, a nagy vakáció meghosszabbítása, a vizsgaidőszakban a pedagógusok igénybevétele, nem is számítva az iskolai előadásokat, ünnepélyeket, versenyeket stb., melyek az iskolai munkaidőt rövidítik, és nem számítva azt, hogy a hétvége mindinkább kiveszi a szombat délutánt az otthoni előkészülés idejéből.

A *házi feladatok* átlagos időtartamára vonatkozóan nem kapunk egységes képet. Az a már említett adat, mely szerint a tanuló nem iskolában végzett tanulmányi munkája 30 óra hetenként, hat napra elosztva napi 5 órát ad, nincs azonban utalás arra, hogy mi foglaltatik benne ebben az időben. Más felmérések ennél kisebb megterhelést (napi 2–3 óra) állapítanak meg. A házi-feladatok indoklása: Olyan korban, melyben helyesen értékelik az aktív módszerek és az önálló munka fontosságát, nem lehet elfelejteni, hogy a tanuló iskolán kívül végzett munkái a javát adják annak a személyes erőfeszítésnek,

amellyel feldolgozza és a magáévá teszi az óra alatt tárgyalt leckék lényegét. Ha lekicsinyeljük ennek az alkalmazási és gyakorlási tevékenységnek a fontosságát a tanítási órá vagy a tankönyv egyszerű tényközlésével szemben, akkor olyan pedagógiának adunk helyt, melyben az ismeret vagy tudás mellett elvész a tanítás alakító, műveltséghez vezető jellege. A pedagógusnak természetesen ismernie kell a tanuló otthoni munkakörülményeit, és meg kell kísérelnie javítani ezeken, ha nem megfelelők. Találunk a tanulmányban hivatkozást egy ankétra, amelynek eredménye azt mutatja, hogy a megkérdezett 6000 szülő 74%-a ellene van a házfeladatok csökkentésének.

A túlterhelés iskolai okai között megtaláljuk — mint eddig mindenütt — az osztályok zsúfoltságát, a pedagógusok nem elég gondos kiválasztását és képzését, a tanítás korai szakosítását és túl sok pedagógus között való megosztását, az egyéni különbségek elhanyagolását és azt, hogy a tanulók lehetőség esetén sem választják mindig a nekik való iskolatípust vagy tagozatot, a vizsgákat.

Annak, hogy a mai gyermek idegesebb, mint a régi, sok, az iskolától független oka is van: ilyenek az anyai gondozás sokszor korai megszűnése, a családi- és házirend hiánya, a nagy vakációk nem megfelelő időtöltései, a mozi, a gyermeket felzaklató újságok, az üzleti propaganda és reklám, a pedagógiai szemlélet hiánya a felnőttek életvezetésében, a pedagógus társadalmi tekintélyének csökkenése...

Nincs meglepő abban, hogy CHÂTEAU óvatosságra int a túlterhelés miatt az iskola ellen vezetett háború megítélésében: nehogy részességet vállaljunk az erőfeszítés és az emberi ellen vezetett kereszteshadjáratban...

3. ISKOLÁS TANULÓINK MEGTERHELÉSÉNEK VIZSGÁLATA

A) A vizsgálatot megelőző anyaggyűjtés

Az a körülmény, hogy — reményünk szerint — kezdő vizsgálatunk az iskolás tanulók megterhelésének mértékére kíván fényt deríteni, ahol lehet, egésznapos munkájukat tekintetbe véve, és így következtetéseket anyagunkból csak ezen a körön belül vonhatunk le, szükségessé tette, hogy részben az előbb elemzett nyilatkozatok és tanulmányok alapján, részben kiegészítő anyag felhasználásával egybefoglaljuk a túlterheléssel összefüggésben feltárt tényeket, megállapított okokat, ajánlott vagy megkísérelt megoldásokat. Ezt a megelőző munkát azért is el kellett végeznünk, hogy a tényanyag megítélésében a kellő biztonsággal rendelkezünk.

Ismeretes, hogy a kifáradás kevésbé az erők kimerülésének, mint inkább a szervek mérgeződésének a következménye. Szabályos tünet, hogy minden gyakorlat fáradtsággal jár, de ennek a fáradtságnak mérsékeltnak kell lennie, és a gyakorlat közvetlenül követő pihenés megszünteti. Ha a fáradtság érzése a pihenés után is megmarad, akkor túlzott volt az igénybevétel, ha pedig a mérgeződés tartós, akkor beszélünk túlterhelésről, melynek már sokféle egészségi következménye lehet.

Számos megfigyelés és vizsgálat azt látszik bizonyítani, hogy testi és szellemi munka váltakozása esetében a testi munka, sőt a testgyakorlás is lehet erősen fárasztó hatású. Könnyű és a napi tevékenységek rendjébe jól beillesztett testgyakorlás vagy izommunka felelevenítheti az értelmi működéseket is, mivel a szabad levegő és a szervi működések aktiválása az idegközpontok mérgeződését csökkenti. A francia PRÉRON több olyan vizsgálatot említ, melyek kimutatják, hogy diktálásra írt szövegben a testnevelési óra

után a hibák száma nagyobb, mint előtte. Az a módszer — mondja —, mely a szellemi fáradságot fizikai fáradsággal akarja ellensúlyozni, az emberi tevékenység leegyszerűsített felfogásából indul ki. Ez vonatkozik különösen a *szakiskolák nagyon magas heti óraszámára*, melyet azzal védenek, hogy az elfoglaltságok fele műhelymunka, és a műhelymunka pihenés az iskolai elméleti tanulmányokkal való kapcsolatában.

Bizonyosan nagy különbségek vannak az egyes fizikai tevékenységek fáradságot előidéző hatásában (szakszerűen vezetett testnevelési óra, sportolás, egyes munkanemek), eltérő ütemük, a figyelem igénybevételének foka, a megerőltetés nagysága, a munka tartóssága stb. szerint. Alig van szakember, aki a tevékenységek időnkénti változtatását ne tartaná élénkítőnek (nehézkönnyű, ülő-álló, írásos-szóbeli, megfigyelő-elbeszélő stb.),¹² csak hogy ez nem munka és pihenés váltogatása.

J. A. ARKIN is, aki egyébként híve a testi munkának, azt mondja, hogy a fizikai és szellemi munka váltogatása „egyáltalán nem annyit jelent, mintha a munkát és a pihenést váltogatnók; mint ahogyan fizikai munka közben sem tétlen az értelem, ugyanúgy az izmok sem pihennek teljesen szellemi munka közben... „Ha arra törekszünk, hogy a tantárgyakkal kapcsolatos tisztára szellemi munkát fizikai munka segítségével frissítsük fel, akkor ennek a munkának lehetőleg szabad levegőn kell folynia (ha lehetetlen, alapos szellőztetés szükséges), megválasztásánál tekintettel kell lenni a gyermek korára, egyéni erejére, gyakorlottsága fokára, egészségi állapotára, nemére és végig ügyelni kell az egészségi feltételek betartására (helyes testtartás, a munka időtartama stb.).¹³

Ennek a problémának a további tanulmányozása elengedhetetlen iskolaszervezetünk mostani reformálása közben. Ilyen tanulmányokat a Szovjetunióban előirányoztak:

— Hogy biztosíthassuk az iskolásoknak a rendszeres fizikai munkára való sikeres felkészítését, az Akadémiának ki kell alakítania az új típusú iskolákban a testi nevelés tudományosan megalapozott rendszerét. Ebből a célból tökéletesíteni kell a testi fejlesztés tartalmát és módszereit, meg kell határozni, milyen kölcsönös viszony van az oktatás különböző szakaszain szellemi és fizikai munkájuk között... Az életkori fiziológia terén folytatandó kutatások fényt derítenek a gyermeki szervezet funkcionális lehetőségeire, különös tekintettel a testnevelési* foglalkozásokra, nevezetesen: tanulmányozni fogják hogy megfeszített gondolkodás után mennyi idő alatt regenerálódnak a fiziológiai funkciók, és hogyan reagál a véredényrendszer az iskolások szabályozott megterhelésére...¹⁴

A túlterhelést előidéző tényezők között a jelenben is a *tantervet* említik elsőnek. Ha van változás a múlttal szemben, akkor az az, hogy a túlterheléses jelenségek a középiskoláról az iskolarendszer minden más ágazatára áttértek. Az elemi (általános)iskola tanterveit elemző nemzetközi értekezletek egyikének anyaga alapján írja DOTTRENS:

¹² PIÉRON, Henri: Psychologie expérimentale. Paris, Colin, 1927. 183. l.

DEBESSE, Maurice: La formation éducative. Paris, Presses Universitaires de France 1955. 793. laptól.

¹³ ARKIN, J. A.: Szülőknek a nevelésről. Budapest, Művelt Nép, 1950. 235. és 184—186. l.

¹⁴ MELNYIKOV, M. A.: Az OSZFSZK Neveléstudományi Akadémiája tudományos kutatómunkájának terve az 1959. évre. Az OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémiájának közgyűlése, 1959. márc. 17—18. PTI sokszorosított tájékoztatója.

— Különös dolog mindig újból megállapítani azt a kettősséget, amely sok országban megvan a tanterveket bevezető általános útmutatások és a megtanítandó ismeretek rendszeres kifejtése között, melyekkel folytatódnak: szép eszményt rajzolnak meg a nevelő pedagógiai művészetéről; ezt azonban igen gyorsan árnyékba borítják a többé kevésbé formális követelmények, melyek az osztályok légkörét kevésbé teszik kedvezővé a lényeges feladatok szempontjából. Igen kevés fáradsággal össze lehetne gyűjteni a tanítók panaszait és óhajlásait, melyek jellemeznék a távolságot a pedagógiai útmutatásokban és a törvényes intézkedések kísérő szövegeiben egybefoglalt nemes eszmék és azon száraz formalizmus között, mely a tanterv különböző részeibe való áttételezésükből ered. A tanterv végrehajtása ennél fogva igen tövisessé teszi azt az utat, amelyet követni kell...¹⁵

Mindannak átgondolása után, amit az előzőkben elmondtunk, meg lehet érteni, miért szerepel nagy akadémiák munkatervének vezető helyén a nevelés és oktatás tartalma tudományos alapjainak kidolgozása.¹⁶

N. G. GONCSÁROV 1959-es előadásában a tantervvvel kapcsolatban előtérbe kerül a *módszerek* kérdése:

— Az ismeretek gyakorlati elsajátítását még mindig úgy tekintik, mint a pedagógus tevékenységének eredményét. Ezért az órákon a feleltetés és a tanár magyarázata foglalja el a legfontosabb helyet. És mivel az órákon nem lehet sokat magyarázni és sok időt fordítani az ismeretek rögzítésére, a házi-feladat az osztályban végzett foglalkozások kiegészítő és kiegészítő szerepe helyett ugyanolyan fontosságot nyer, mint a tanítási óra. Ebben a rendszerben nincs elég idő a kötelező tananyag alapos, osztályban történő tanulmányozására, és nem tudják jól megtanítani a gyermekeket arra sem, hogyan kell tanulni. Ezért állandóan csak azt halljuk, hogy növelni kell az egyes tantárgyak óraszámát... Az a feladatunk, hogy ésszerűbben építsük fel a programot és tökéletesebb módszereket dolgozzunk ki, amelyek segítségével emelhetjük a tanulók aktivitását az oktatás folyamatában, amelyek szilárd és mély ismereteket biztosítanak nekik...¹⁷

Az eddig megismert egyéb tényezők közül változatlanul szerepel a jelenkori felsorolásokban is

a *tankönyv*: a pedagógus ritkán dolgozik a tantervből, csaknem mindig a tankönyv a vezetője; a tankönyvet pedig szakemberek írják, és ezek igen ritkán tudják betartani a tanterv megszábta határokat, még ritkábban teljesítik azokat az egyéb követelményeket, melyeket a tankönyv mint sajátos műfaj ír elő;

a *házi feladat*;

az *osztályozás és a vizsgák hatása*;

a *túlzsúfoltság, a nem kielégítő környezet*;

a *tanulók iskolán kívüli elfoglaltsága, különórái* stb.

a *tanulmányi munka rossz szervezése*: az évi tanulmányok tervezett ideje nem egyezik a *valóságban rendelkezésre álló idővel*; DOTTRENS egy Svájcban végzett vizsgálata ilyen eredményt adott (arra a kérdésre, hogy mennyi időt fordítanak a valóságban az ismeretek elsajátítására, új anyagon való alkalmazására stb.):

¹⁵ DOTTRENS, l. az 1-es jegyzetben.

¹⁶ KAIROV, I. A.: A neveléstudomány fejlődésének távlatai stb. Szovjetszkaja Pedagogika, 1960. 2. sz. 16—44. l. PATAKINÉ fordítása.

¹⁷ GONCSÁROV, l. 14-es jegyzetet.

előírányzott munkanapok száma	195
ebből le az első hét (osztályok szervezése, megindulás)	5 nap
három ismétlési szakasz a három harmad végén (2—2 hét)	30 „
külső felmérések, vizsgálatok	3 „
a pedagógus ellenőrző felmérései	5 „
sporttal kapcsolatos elmaradás	6 „
korábban befejezett tanítások	5 „
mozi, előadások, ünnepélyek	1 „
orvos, fogorvos, egészségügy	1 „

az ilyen számítás arra vezet, hogy teljes értékű munkanap 139; ide tartozik a *szünidők* szakaszosságának hiánya (a hosszú nyári vakációnak nincs pedagógiai indoka); a nem mindig a tárgyak nehézségét alapul véve elkészülő *órarend* (a legjobb két óra 9—11, a tárgyak nehézségi fokát azonban nem könnyű megállapítani; egy vizsgálat 100-as együtthatóval jelölte a matematikát, és lefelémenet 91 lett a latin, 82 az anyanyelv, 80 a természetrajz, 77 a rajz; de ha lenne is ilyen nehézségi lépcső, akkor sem mindig oldható meg a pedagógusok megfelelő időbeosztása); az a körülmény, hogy nem mindig lehet a *foglalkozások időtartamát* a tanulók életkori sajátosságaihoz alkalmazni; egy elég megbízhatónak látszó, a kitartó érdeklődésre való képességet alapulvevő javaslat a következő módon osztja fel a tanulókat egy foglalkozás (tanítási óra) időtartama alapján:

3—6 évesek	6—8 évesek	9—12 évesek	12 éven felüliek
20 perc	25—30 perc	40 perc	50 perc

ebbe a körbe kell sorolni a sokszor rövid és nem a szabad levegőn pihenéssel töltött *óraközi szüneteket*;

az egyes fokozatok egymásra épülésének ki nem dolgozottsága, az átmenetek hiánya;

a pedagógusok nem kielégítő kiválogatása, képzése és továbbképzése;

a pedagógusok nem megfelelő életkörülményei, munkaviszonyai, túlzott megterhelése;

a pedagógiai tevékenység össze nem hangoltsága: együttműködés hiánya a pedagógusok között, az iskola és a család között; ez főként abban jelentkezik hátrányosan; hogy az iskola vagy a pedagógus nem tekinti át a tanuló egész napi megterhelését; ARKIN írja:

— Nincsen olyan tudomány, amit a gyermekek egészségének árán kellenie megvásárolnunk. A szülőknek megvan az a joguk, de kötelességük is, hogy őrkdjenek gyermekeik egészsége fölött, és teljesen törvényesen járnak el, ha beavatkoznak, látva, hogy gyermekeiket túlterhelik házfeladatokkal;¹⁸

a serdülő (13—16 éves) gyermekek szellemi munkájának idejét még a legmérsékeltebb megterhelés mellett is legalább napi 8 órára becsüli; azonban ez a norma gyakran hirtelen felszökik, és eléri a napi 9 vagy még több órát is; „ha az ilyen szellemi túlterhelés rendszeresen folytatódik, veszélyessé válik a serdülőre nézve”;

az egészségi nevelés követelményeinek nem ismerése vagy figyelmen kívül hagyása;

annak elmulasztása, hogy mind a gyermeket, mind a szülőt felvilágosítsák a gazdaságos tanulás módjáról, technikájáról; az iskoláknak általában nagyobb

¹⁸ ARKIN: i. m. (13-as jegyzet) 234. l.

figyelemmel kellene lenniük a gyermek életének minden részletére: szerepük az is, hogy szükség esetén kárpótolják és jóvátegyék a család és azon környezet hiányosságait, amelyekben a gyermek él; utolsó két kíváncsi munk gyakorlati végrehajtására 1950-ben megírt — magyarul 1953-ban megjelent — *Iskolaegészségtanában* az orosz *Szovjetov*¹⁹ is nyomatékosan felhívja a figyelmet: *a gyermekek és serdülők otthoni napirendjének* — írja — szervesen össze kell függnie az iskolai rendtartással: ha nincs észszerű, higiénikus életrend a családban, az a tanuló iskolai munkájának rendjére is károsan hat...

— A nevelőnek tehát jól kell ismernie a tanulók otthoni életrendjét, s oda kell hatnia, hogy helyes legyen ez az életrend. A szülőknek is ismerniük kell az iskolai rendtartást, munkarendet. A gyermekek és serdülők otthoni napirendjében elsősorban azt kell biztosítani, hogy kipihenhessék magukat az intenzív iskolai munka után. Ez a pihenés nemcsak arra adja meg a lehetőséget, hogy regenerálják erejüket, hogy jól előkészüljenek a másnapi órákra, önképzéssel vagy egyéb iskolán kívüli munkával foglalkozzanak (szépirodalmi és népszerű tudományos műveket olvassanak, rajzoljanak, játsszanak stb.), hanem arra is, hogy elvégezzenek bizonyos házimunkákat, kiszolgálják magukat... A tanulók otthoni napirendjét úgy kell megszervezni, hogy egyrészt a legkedvezőbb körülmények között tudjanak elkészülni leckéjükkel, másrészt pedig eleget lehessenek levegőn, még télen is. A gyermekek és serdülők rendszeres pihenésének a biztosítása nélkülözhetetlen előfeltétele szervezetük normális életműködésének és fejlődésének, valamint szellemi munkaképességük regenerálódásának...; a javasolt napirendeket ide iktatjuk, közölve a szerzőnek azt a megjegyzését, hogy azokon a helyi körülményeknek megfelelően változtatni lehet, a változtatások azonban nem érintik a napirend felépítésének alapelveit, hogy ti. *a tanuló naponta négyszer étkezzék, életkorának megfelelő ideig alhasson és lehessen szabad levegőn, elég ideje legyen leckéjének elkészítésére stb.*

*Szovjetov napirendje az első váltásban tanuló gyermekek és serdülők számára**

A napirend alkotó részei	7 éves gyermekek számára	8—9 éves gyermekek számára	14—15 éves serdülők számára
Ébredés, felkelés	7,30	7,30	7,30
Mosakodás, öltözés, reggeli	7,30—8,30	7,30—8,15	7,30—8,15
Iskolábamenés	8,30—9,00	8,15—8,45	8,15—8,45
Az iskolában tartózkodás	9,00—12,00	8,45—1,00	8,45—2,00
Hazamenés az iskolából	12,00—12,30	1,00—1,30	2,00—2,30
Kézmosás, ebéd	12,30—1,15	1,30—2,00	2,30—3,00
Ebéd utáni pihenés (szabadidő — a tanuló kedve szerinti foglalkozás, séta)	1,15—4,00	2,00—4,15	3,00—4,30
Lecke elkészítése	4,00—4,30	4,15—5,00	4,30—6,30
Uzsonna	4,30—4,45	5,00—5,15	6,30—6,45
Szabadidő — a tanuló tetszése szerinti foglalkozás, séta, olvasás, játék	4,45—6,45	5,15—7,15	6,45—8,45
Vacsora	6,45—7,15	7,15—7,45	8,45—9,15
Nyugodt játék, olvasás, készülődés a lefekvéshez, vetkezés	7,15—8,00	7,45—8,30	9,15—10,30
Lefekvés, elalvás	8,00	8,30	10,30

¹⁹ SZOVJETOV: Iskolaegészségtan. Budapest, Tankönyvkiadó, 1953. 272—75. 1.

* Mind ennél, mind a következő napirendnél tekintetbe kell venni az időszámításnak a mienktől való eltérését, továbbá a szerző következő megjegyzéseit: a napirend azzal a kikötéssel.

A napirend alkotórészei	8—9 éves gyermekek számára	14—15 éves serdülők számára
Ébredés, felkelés	7,30	7,30
Mosakodás, öltözés, reggeli	7,30—8,15	7,30—8,15
Locke elkészítése	8,15—9,00	8,15—10,15
Szabadidő — a tanuló kedve szerinti foglalkozás, séta	9,00—12,00	10,15—12,00
Kézmosás, ebéd	12,00—12,30	12,00—12,30
Ebédutáni pihenés — szabad idő, a tanuló kedve szerint	12,30—1,30	12,30—1,30
Iskolábamenés	1,30—2,00	1,30—2,00
Az iskolában tartózkodás	2,00—6,15	2,00—7,15
Hazamenés az iskolából	6,15—6,45	7,15—7,45
Kézmosás, vacsora	6,45—7,15	7,45—8,15
Nyugodt játék, olvasás, készülődés a lefekvéshez, vetkezés	7,15—8,30	8,15—10,30
Lefekvés, elalvás	8,30	10,30

B) A vizsgálat

Vizsgálatunkat ilyen előtanulmány után főként arra összpontosítottuk, hogy *a valóságnak megfelelően állapítsuk meg iskolás tanulóink megterhelhetőségének mértékét.*

Csak a *kérdőíves kikérdezés*hez folyamodhattunk; a kérdőlapot a szülőknek küldettük ki; elértük azonban, hogy a beadott lapokat előzetesen az osztálytanító, illetőleg az osztályfőnök is átnézzék és összegezzék, és utánuk az igazgató küldje be. A vizsgálat anyagát lapról lapra magunk is átnéztük és minden összegezést ellenőriztünk. Így minden ok megvan annak feltételezésére, hogy az így kikérdezett kevés tanuló — a kérdőíves ankét lehetőségeinek határain belül — a helyzetnek megfelelő adatokat szolgáltatott, és ezek feldolgozása lényegesebb hiba nélkül történt meg.

A következő iskolák tanulóinak adatait dolgoztuk fel:

A Pedagógiai Tudományos Intézet közbeiktatásával a budapesti XVII. ker. Fürst Sándor gimnázium egy első, két második és két harmadik osztályaiét; a szentesi Horváth-Mihály gimnázium két-két első, második, harmadik és negyedik osztályaiét;

a Pedagógiai Szeminárium közbeiktatásával a budapesti Horváth-Mihály téri gyakorló általános iskola I—VIII. osztálya és a budapesti VIII. ker. Fazekas Mihály gimnázium egy-egy első, második, harmadik és negyedik osztálya tanulóit;

az egri Pedagógiai Főiskola közbeiktatásával a Főiskola gyakorló általános iskolája I—VIII. osztálya és a maklári teljesen osztott általános iskola I—VIII. osztálya tanulóit.

A tanulók számát összesítéseinknél megadjuk.

Az általános iskolák közül kettő, a gimnáziumok közül egy gyakorló jellegű. Választásunk azért esett ezekre az iskolákra, mivel feltételezhető, hogy a tantervi és egyéb követelményeknek az ilyen iskolák próbálnak a

szabja meg 11 és ½ órában a 7 éves gyermekek éjszakai alvásának idejét, hogy ebéd után még alszanak ½ órát: a tanítás előtti torna számára a tanítási időhöz egy keveset hozzáadott.

leginkább megfelelni, és hogy munkájuk szervezésében a megterhelés egyenletes elosztására a leg gondosabban vigyáznak.

Ezzel a korlátozott vizsgálattal egy időben — részben egyező kérdőív segítségével — Jausz Béla dr. egyetemi tanár, a debreceni egyetem pedagógiai tanszékének vezetője végzett egy nagyobb felületre kiterjedő kikérdezést, melynek eredményeit tőlünk különállóan dolgozta fel. Ennek a vizsgálatnak ismertetését külön foglaljuk össze.

Ugyancsak a vizsgálat megindításakor kéréssel fordultunk az *egészségügyi minisztériumhoz*, hogy bocsássa rendelkezésünkre azokat a megfigyeléseit, melyeket az elmúlt években gyűjtött fel az iskolai tanulmányoknak a tanulók egészségére gyakorolt hatásával kapcsolatosan, valamint a tanulók egészségi szempontból ajánlható napirendjére vonatkozó javaslatát. A beküldött válaszok anyagát szintén külön foglaljuk össze.

Végül megjegyezzük, hogy előzetesen rendelkezünk egy személyesen végzett szűkebb felmérés eredményével, melynek az általános iskola VI. és VIII. osztálya tanulóinak megterhelésére vonatkozóan lehet tájékoztató jellege. 1958 májusában 4 budapesti teljesen osztott, 4 vidéki teljesen osztott és 4 vidéki részben osztott általános iskola összesen 306 VI. és 277 VIII. osztályos tanulójának tettünk fel kérdést otthoni iskolai előkészülésük időtartamára vonatkozóan. A tanulók %-os megoszlása az iskolai tanulmányokra való előkészülés ideje alapján a következő képet mutatta:

Az osztály	1 órát	1½ órát	2 órát	2½ órát	3 órát	3½ órát	4 órát	4-nél több órát
	tanul							
VI.	8,5	6,9	37,2	6,2	18,6	3,6	6,9	1,3
VIII.	11,2	5,8	25,5	11,9	26,1	3,6	9,4	3,6

Határozatlan vagy bizonytalan volt a VI. osztályban 10,8, a VIII. osztályban 2,9%.

Ugyancsak több gimnáziumban is tettünk fel tájékoztató célú kérdéseket igazgatóhoz, tanárokhoz és tanulókhöz olyan eredménnyel, hogy az iskolai előkészülésre fordított idő inkább fölötte van a napi 4 órának, mint alatta...

Mostani kérdőívünkéből az alábbi kérdésekre adott válaszokból összesítettük a tanulók napi megterhelésének időtartamát:

9. Mennyi időt vesz igénybe az iskolábanmenetel és a hazatérés együtt?

11. Az iskolában tanított rendes tárgyakon kívül mit tanul az iskolában és heti hány órában?

12. Üttörő vagy KISZ elfoglaltságának heti óraszám.

13. Szakköri foglalkozásainak heti óraszám.

14. Az iskolai tárgyakon kívül mit tanul magánúton otthon és heti hány órában?

16. Az iskolai órákra való előkészülés összideje naponként átlag...

22. A család otthoni munkájában részt vesz-e és mennyiben? Átlagosan napi hány óra a munkának minősíthető otthoni foglalkozás?

Feldolgozásunkban először a 16. kérdésre adott válaszok alapján iskolánként és osztályonként adjuk meg az iskolai órákra való előkészülés összidejét, a tanulók %-ban kifejezett arányát írva a megfelelő időtartamot mutató rovatfej alá. Ez után — az ilyen vizsgálatoknál megszokott — összeállítás

után egy második kimutatást is készítettünk olyan módon, hogy minden egyes tanulóra külön kiszámítottuk a fenti 7 pontban megadott kötött — munkának tekinthető — *elfoglaltságok egy napra eső összidejét* (út az iskolába és az iskolából, iskolai különórák- és foglalkozások, otthoni különórák, előkészítés, házi munka) az iskolában tanrend szerint kötelező tartózkodáson felül. Néhány még jellemző összeállítást ezeket kiegészítve adunk.

A vizsgált tanulók %-os megoszlása az iskolai előkészítésre fordított idő alapján az általános iskolai osztályokban

Az iskola és az osztály	Napi								
	1-nél kev.	1	1½	2	2½	3	3½	4	4-nél több
	órát tanul								
I. osztályos (93)									
Ped. Szem. 35-ből	20,0	57,0	8,5	8,5	—	2,8	—	2,8	—
Egri gy. 18-ből	—	11,1	16,6	50,0	—	22,2	—	—	—
Makl. ált. 40-ből	5,0	25,0	22,5	35,0	2,5	10,0	—	—	—
II. osztályos (82)									
Ped. Szem. 28-ből	14,3	35,7	32,1	17,8	—	—	—	—	—
Egri gy. 25-ből	—	20,0	20,0	28,0	16,0	8,0	—	8,0	—
Makl. ált. 29-ből	3,4	31,0	24,1	34,4	3,4	—	—	3,4	—
III. osztályos (73)									
Ped. Szem. 24-ből	4,2	25,0	37,4	33,3	—	—	—	—	—
Egri gy. 19-ből	—	—	10,5	42,1	5,2	42,1	—	—	—
Makl. ált. 30-ből	—	36,6	10,0	36,6	6,7	6,7	—	3,3	—
IV. osztályos (71)									
Ped. Szem. 28-ből	17,8	28,6	21,4	28,6	3,6	—	—	—	—
Egri gy. 13-ből	—	30,7	30,7	7,7	7,7	15,4	—	7,7	—
Makl. ált. 30-ből	3,3	13,3	13,3	40,0	3,3	26,6	—	—	—
V. osztályos (118)									
Ped. Szem. 35-ből	5,7	5,7	25,6	48,4	8,5	5,7	—	—	—
Egri gy. 30-ből	3,3	10,0	13,3	33,3	10,0	20,0	—	3,3	6,7
Makl. ált. 53-ből	1,9	—	5,6	39,5	13,1	30,1	1,9	5,6	1,9
VI. osztályos (95)									
Ped. Szem. 32-ből	3,1	15,6	28,1	25,0	9,4	12,5	6,2	—	—
Egri gy. 27-ből	—	11,1	7,4	40,7	—	33,3	—	3,7	3,7
Makl. ált. 36-ből	8,3	8,3	11,1	58,1	5,5	5,5	2,8	—	—
VII. osztályos (107)									
Ped. Szem. 35-ből	—	—	2,8	20,0	5,7	37,1	—	17,1	17,1
Egri gy. 34-ből	2,9	2,9	—	14,7	17,6	47,0	2,9	2,9	8,8
Makl. ált. 38-ből	13,2	26,3	26,3	18,4	—	15,8	—	—	—
VIII. osztályos (91)									
Ped. Szem. 27-ből	—	—	—	7,4	—	59,2	3,7	14,8	14,8
Egri gy. 28-ből	—	3,6	28,6	25,0	14,2	17,8	—	10,7	—
Makl. ált. 36-ből	2,8	—	5,5	2,8	11,1	47,1	8,3	22,1	—

A vizsgált tanulók %-os megoszlása az iskolai előkészülésre fordított idő alapján gimnáziumi osztályokban

Az iskola és az osztály	Napi								
	1-nél kev.	1	1½	2	2½	3	3½	4	4-nél több
	órát tanul								
I. osztályos (163)									
Bp. Fa. 5+1-es, 51 ...	—	—	—	3,9	21,6	47,0	13,7	13,7	—
Bp. Fü. 5+1-es, 40 ...	—	—	—	2,5	5,0	12,5	2,5	12,5	65,0
Szen. 1. 6 napos, 29 ...	—	—	—	—	—	51,6	17,2	24,1	6,9
Szen. 2. 5+1-es, 43 ...	—	—	—	16,2	13,9	34,8	11,6	20,6	2,3
II. osztályos (156)									
Bp. Fa. 6 napos, 38 ...	—	—	—	—	5,3	44,7	13,2	15,8	21,0
Bp. Fü. 6 napos, 29 ...	—	—	—	6,9	10,3	31,0	6,9	20,6	24,1
Bp. Fü. 5+1-es, 26 ...	—	7,9	3,8	11,5	15,4	23,0	3,8	30,7	3,8
Szen. 1. 6 napos, 27 ...	—	—	7,4	18,5	11,1	33,3	18,5	7,4	3,7
Szen. 2. 5+1-es, 36 ...	—	5,5	2,8	13,8	5,5	38,7	13,8	13,8	5,5
III. osztályos (140)									
Bp. Fa. 6 napos, 30 ...	—	—	3,3	10,0	10,0	36,6	6,7	20,0	13,3
Bp. Fü. 6 napos, 24 ...	—	—	—	8,3	4,1	45,7	12,5	8,3	20,8
Bp. Fü. 5+1-es, 29 ...	—	3,4	3,4	13,8	13,8	20,6	—	13,8	31,0
Szen. 1. 6 napos, 28 ...	—	—	—	7,1	—	28,6	32,1	7,1	25,0
Szen. 2. 5+1-es, 29*...	—	3,4	17,2	48,5	17,2	13,4	—	—	—
IV. osztályos (83)									
Bp. Fa. 6 napos, 25 ...	—	—	—	4,0	—	—	—	12,0	84,0
Szen. 1. 6 napos, 30 ...	—	—	—	13,0	—	43,4	6,7	26,6	10,0
Szen. 2. 5+1-es, 28 ...	—	—	7,1	—	3,6	17,8	7,1	46,4	17,8

A két táblázatból a tanulók nagyobb részének elhelyezkedése alapján — a nagy egyéni különbségek és az egyes iskolák eltérő befolyása ellenére — könnyen megállapítható, hogy a tisztán az órarend szerinti rendes tárgyakra való előkészülés átlagos ideje

a 6—7 éveseknél.....	1—2 óra
a 8—9 éveseknél.....	1½—3 óra
a 10—11 éveseknél.....	2—3 óra
a 12—13 éveseknél.....	3 óra és annál több
a 14—15 éveseknél.....	3—4 óra
a 16—17 éveseknél.....	3—4 óra és annál több.

Nem lehet figyelmen kívül hagyni a kisebbeknek korán megjelenő napi 3 vagy több és a nagyobbaknál szintén korán megjelenő napi 4 vagy több órát.

Minthogy ez a megterhelés az iskolai órákra való előkészületsből származik csupán, és nem mutatja a tanulók egyéb igénybevételének mértékét, szükségesnek láttuk egy második kimutatás összeállítását is. Ebben — szintén

* Az osztályfőnök összesítése valószínűleg becslés alapján. A mellékletként beküldött 11 kitöltött kérdőlapon 1½ órát tanul 2; 2 órát tanul 2; 2½ órát tanul 1; 3 órát tanul 3; 3½ órát tanul 1; 5 órát tanul 2 tanuló. Ezt az összesítést máshol nem használtuk fel.

tén egyénekre kiszámítva és utólagosan összesítve — feltüntetjük — mint előbb már jeleztük — a tanulók időbeli lekötöttségét olyan módon, hogy *a tanítási órákra való előkészülés idejéhez hozzáadtuk az út időtartamát az iskolába és az iskolából, az összes iskolai és otthoni különórákat, az egyéb rendszeresnek mondható igénybevétel (szakkör, ifjúsági mozgalom, zene- és énekkar) idejét, valamint az otthoni házimunkára fordított időt.* Bizonyos, hogy ebben az együttesben főként az otthoni házimunka időtartamának felbecsülése nem történik azonos szempontok szerint. Kérdésünkben törekedtünk ugyan valamivel többre kiterjedni, mint a pusztá idő beírásának megkívánására, és kiemeltük *a munkának minősíthető otthoni foglalkozás* megjelöléssel azt, hogy a felnőtt értelmében vett munkára gondolunk: mégis nagy különbség van abban, hogy ez a munka csak arra terjed-e ki, hogy a tanuló rendben tartja saját magát, esetleg a szobáját; hogy az állatok gondozása azt jelenti-e, hogy a tanuló saját néhány házi nyulát látja el, vagy egy gazdaságban az állattartás gondjainak legalább egy részét az ő vállaira rakják; vagy hogy általában megosztja-e a szülő munkáját („mert dolgozni kell neki,” írja egy 12 éves tanuló apja, aki napi 5 órában adja meg a fiúgyermek munkának minősíthető otthoni tevékenységének időtartamát). Számolni kell tehát azzal, hogy kimutatásunk ilyen tekintetben eltérő tevékenységeket vesz egy kalap alá: mégis elengedhetetlen a közlése, mivel kifejezésre juttatja, hogy az iskolás tanulók megterhelhetésének mértékére nem lehet csak a kötelező órákra való előkészülés idejéből következtetni. Ugyanígy fontos városi tanulóknál a különórák és foglalkozások számbavétele. A tanulók kötött elfoglaltságáról összeállított táblázatot a 30. lapon adjuk.

Ha itt is — az előző minta szerint — egymás alá írjuk az egymást követő életkorokban levő gyermekek megterhelését *kötött foglalkozásaik időtartama* alapján, akkor a következő képet kapjuk (az iskolában töltött időn felül):

6— 7 évesek	1 $\frac{1}{2}$ —3 óra
8— 9 évesek	2 $\frac{1}{2}$ —4 óra
10—11 évesek	3 —4 $\frac{1}{2}$ óra
12—13 évesek	3 $\frac{1}{2}$ —5 $\frac{1}{2}$ óra
14—15 évesek	4 $\frac{1}{2}$ —6 $\frac{1}{2}$ óra
16—17 évesek	4 $\frac{1}{2}$ —7 óra

Ha figyelembe vesszük — legalább a nagyobb gyermekeknél — az 5 $\frac{1}{2}$ órás iskolai napot és ehhez adjuk hozzá a kötött elfoglaltságok időtartamát, ha továbbá kíváncsiaknak tekintjük azt, hogy *a tanulóknak maradjon szabad idejük*, akkor *a vizsgált tanulók* egy tetemes része *túlterheltségének tényét* annál inkább meg kell állapítanunk, mivel a foglalkozások közül hiányzik még a tisztálkodásra, öltözködésre és étkezésekre fordított idő, és az összeállításban nem szerepel a részben a tanulmányokat kiegészítő olvasás. A régebbi állapotrajzokkal való összevetés azt látszik mutatni, hogy a nagyobb tanulók megterhelhetése inkább súlyosbodott, és hogy a túlterheltség lefelé terjedve — legalább egyes gyermekeknél — mindinkább eléri már az iskoláskor kezdő éveit is.

Az *olvasásra fordított idő* megállapítása — ilyen kevés tanulónál — semmi más következtetés levonására nem alkalmas, mint arra, hogy mennyit tesz hozzá a tanulók ülő — legtöbbször szobai — foglalkozásához. A következő adatokat kaptuk:

A vizsgált tanulók %-os megoszlása kötött napi elfoglaltságuk ideje alapján, az órarend szerint az iskolában töltött időn felül

Iskola és osztály	Napi																	
	1-nél kev.	1	1½	2	2½	3	3½	4	4½	5	5½	6	6½	7	7½	8	8½	9
	órát van elfoglalva																	
<i>Általános</i>																		
I.	2,1	4,3	25,7	23,5	20,3	9,6	8,6	3,2	—	2,1	—	—	—	—	—	—	—	—
II.	1,2	3,6	12,2	23,0	15,7	19,4	8,5	12,1	3,6	—	—	—	—	—	—	—	—	—
III.	—	—	6,8	8,2	19,2	28,7	19,2	9,6	5,5	2,7	—	—	—	—	—	—	—	—
IV.	—	2,8	7,0	11,2	14,0	28,0	12,6	12,6	9,8	1,4	—	—	—	—	—	—	—	—
V.	—	—	—	0,8	14,3	10,1	20,2	23,5	14,3	10,1	5,9	—	—	—	—	—	—	—
VI.	—	—	—	—	7,4	18,9	19,9	18,1	18,1	12,6	2,1	1,0	1,0	1,0	—	—	—	—
VII.	—	—	—	—	4,7	3,7	13,9	12,1	15,8	22,3	11,2	5,6	5,6	4,6	—	—	—	—
VIII.	—	—	—	—	3,3	2,2	10,9	10,9	24,0	12,0	16,4	3,3	6,5	9,8	—	—	—	—
<i>Gimn.</i>																		
I.	—	—	—	—	—	—	1,2	4,9	9,2	10,4	16,5	14,0	11,6	8,5	9,2	7,3	4,3	2,4
II.	—	—	—	—	—	3,8	2,6	7,0	13,4	9,6	17,9	12,7	10,9	7,7	7,0	3,2	2,6	1,9
III.	—	—	—	—	—	0,8	4,9	9,0	9,8	11,7	13,9	13,1	13,1	7,4	5,7	6,5	0,8	3,3
IV.	—	—	—	—	—	—	2,4	1,2	13,2	13,2	15,6	4,8	13,2	6,0	9,6	8,4	6,0	6,0

A vizsgált tanulók %-os megoszlása az olvasásra fordított napi idő alapján

Iskola és osztály	Nem olvas	$\frac{1}{2}$ -nél kev.	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$ —1	1	$1\frac{1}{2}$	2	2-nél több
		órát olvas						
Általános I.	—	—	—	—	—	—	—	—
II.	46,3	6,1	14,6	4,8	19,5	4,8	3,6	—
III.	15,0	4,0	25,7	8,1	33,6	2,7	6,8	4,0
IV.	7,0	5,6	18,2	9,9	35,0	4,2	12,6	7,0
V.	10,9	4,2	13,4	8,4	33,6	7,6	15,1	5,9
VI.	23,1	2,1	14,7	1,1	28,3	12,6	10,5	7,3
VII.	3,7	1,9	13,0	4,6	36,3	6,5	25,1	8,4
VIII.	9,8	—	13,1	3,3	39,2	7,6	18,5	7,6
Gimn. I.	14,6	1,2	20,1	1,8	37,8	7,3	13,4	3,1
II.	11,5	0,6	9,6	4,5	39,7	17,3	16,6	—
III.	12,3	4,1	4,9	1,6	36,8	13,9	15,5	10,5
IV.	21,6	4,8	10,8	3,6	31,2	4,8	15,6	7,2

Nem lehet elhallgatni, hogy a válaszokban már az általános iskola VI. osztályának egyik lapján kinyilvánítja a szülő azt a tapasztalatát, hogy *erre a tanulónak nem marad ideje*. Később is vannak ilyen megjegyzések: a tanulás mellett nem marad rá ideje (VII. osztály); csak vasárnap van rá idő, akkor 3—4 óra (VIII. osztály); idő hiányában nem olvas (gimnázium I.); *az idén* nem (gimnázium IV.); szintén gimnáziumi lapokon: csak a kötelező olvasmányra jut idő; az iskolai házi olvasmányokon kívül semmit; idő hiányában csak vasárnap; csak ünnepnapokon; csak újságot; csak vasárnap 2 órát...

Meglepően nagy azoknak a tanulóknak a száma, akik az iskolán kívül *nem sportolnak*. Lehet ugyan, hogy egyes tanulók lapjain szakköri tevékenységnek írták be a sportolást külön megjelölés nélkül, és ez valami kevéssel módosítja a táblázatunk adta képet. Csak kicsi eltolódásról lehet szó, mivel a lapok átnézésénél minden valószínű sporttevékenységet figyelembe vettünk. A gimnazisták sportolásra fordított idejét mutatjuk ki *számszerűen*, mivel mind itt, mind a következő összeállításban (alvás) a számszerű bemutatást jellemzőbbnek tartjuk a %-osnál.

A vizsgált gimnáziumi tanulók számszerű megoszlása a sportolásra fordított napi idő alapján

Az osztály	Nem sportol	$\frac{1}{2}$ -nél kev.	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2}$ —1	1	$1\frac{1}{2}$	2	2-nél több
		órát sportol						
I. osztályos 163-ból	140	7	—	8	1	4	3	—
II. osztályos 156-ból	103	4	8	13	12	11	5	—
III. osztályos 122-ből	96	6	3	8	4	1	1	3
IV. osztályos 83-ból	55	15	2	8	—	2	—	1

A tanulók *szórakozásra fordított idejének* megállapítására feltett kérdést tagoltabban kell feltenni: lapjainkról nem állapítható meg több, mint annyi,

hogy a tanulók nagy része heti 2—3 órát fordít mozielőadás, esetleg színház megtekintésére. Ez az idő ott emelkedik ugrásszerűen, ahol a televízió belép a család életébe.

A vizsgált tanulók számszerű megoszlása az alvásra fordított napi idő alapján

Iskola és osztály	6	6½	7	7½	8	8½	9	9½	10	10½	11	12
	órát alszik											
<i>Általános</i> I.	—	—	—	—	—	—	9	5	38	9	27	5
93-ből	—	—	—	—	—	—	10	7	39	10	12	4
II.	—	—	—	—	—	—	10	7	39	10	12	4
82-ből	—	—	—	—	1	2	10	5	35	5	14	1
III.	—	—	—	—	3	1	20	6	30	5	6	—
71-ből	—	—	—	—	5	5	26	4	53	2	—	—
IV.	—	—	—	—	15	13	35	7	29	1	7	—
71-ből	—	—	—	—	17	8	35	7	19	—	3	—
V.	—	—	1	1	6	5	21	8	63	5	8	—
118-ből	—	—	—	—	5	5	26	4	53	2	—	—
VI.	—	—	—	—	5	5	26	4	53	2	—	—
95-ből	—	—	—	—	15	13	35	7	29	1	7	—
VII.	—	—	—	—	15	13	35	7	29	1	7	—
107-ből	—	—	—	—	17	8	35	7	19	—	3	—
VIII.	—	—	—	—	17	8	35	7	19	—	3	—
91-ből	—	—	—	—	17	8	35	7	19	—	3	—
<i>Gimnázium</i> I.	—	2	17	36	60	16	23	—	9	—	—	—
163-ből	2	1	21	11	50	17	45	2	7	—	—	—
II.	5	8	14	16	50	11	9	2	7	—	—	—
156-ből	6	6	11	5	32	4	16	—	3	—	—	—
III.	5	8	14	16	50	11	9	2	7	—	—	—
122-ből	6	6	11	5	32	4	16	—	3	—	—	—
IV.	6	6	11	5	32	4	16	—	3	—	—	—
83-ből	6	6	11	5	32	4	16	—	3	—	—	—

Az eddig összefoglalt, főként számszerű adatokon kívül kérdőlapunkon szövegszerű megállapítások is vannak a tanulók túlzott megterheltségének okaira vonatkozóan. Arra a kérdésünkre, hogy *mit tart soknak vagy megterhelőnek* a gyermek számára (19), viszonylag kevés szülő válaszol; sokan nyilatkoznak azonban arra vonatkozóan, hogy *melyik tárgy tanulása okoz nehézséget és miért* (18). Ezekben a válaszokban nem fejeződik ki közfelfogás, azt sem lehet mondani hogy mindig tipikus jelenségre utalnak. Egyszerű tapasztalatok, melyeket legalább egy szülő tett gyermeke tanulása folyamán. A feleleteket — ilyen jellegük hangsúlyozásával és az azonos megállapításokat nem ismételve — osztályonként és tárgyaként egymás mellé írjuk: a mind a tanításra, mind a tanulókra jellemző tények nem egy tekintetben tanulságosak. A pontosvesszővel elválasztott, többnyire harmadik személyben a tanulóra utaló mondatok vagy az egyszavas megállapítások a nehézség okára utalnak.

I. osztály:

Olvásás: Nem tudja összeolvasni a betűket; nehezen tanulta meg a szavak összefoglalását; nem tudja összeolvasni a szótagokat; nem szeret olvasni; unalmas; nem olvas eleget és változatos szöveget; hangosan olvasni fárasztó; elmaradt és nem tudja pótolni...

Írás : A szabályos betűforma nehéz; hiányzik az írás külalakjához szükséges készség; türelmetlen; elhamarkodja; nem megy neki, hiába gyakorolja; a gyermek balkezes, jobbkézszel nehezen ír; könnyen malacol; tintával kell írni; betegség-miatt elmaradt; és nehezen pótolja...

Számítan : Az összefüggések hiánya: átmenet nélkül tanulnak 100-ig; bontási műveleteket kell végezni; a példák elég bonyolultak; nem biztos benne; nehezen érti meg; nem elég figyelmes; nem érti meg...

Ének : Félt, hogy társai kinevetik; hallása van, de hangja nincs...

Általánosan : A 3 napos délutáni és 3 napos délelőtti tanítást nem tartja jónak; nehéz rendszert bevezetni.

II. osztály :

Olvasás : Figyelmetlenség...

Írás : Balkezes és jobbal nehezen ír...

Helyesírás : Mindig a fülhallás szerint írja...

Fogalmazás : Nem tudja a mondatot megfogalmazni; nehéz a fogalmazás...

Vers : Elég nehéz verseket kell megtanulni nekik...

Nyelvtan : Sok; nem érti; nehéz; sok a szabály, amelyet meg kell tanulni, nehezen érthető a gyermek számára; nem szereti a szabályokat tanulni; nem figyelmes...

Számítan : Sok; nehéz a bennfoglalás, mert a szorzótábla ismerete még bizonytalan; érthetetlen képleteinek (példáinak) megoldása; elég nehezek a feladatok a számtankönyv szerint; nem kelti fel a gyermek érdeklődését; bizonyos osztási feladatok; a gyermek korát meghaladó komplikált feladatok; mert felöleli a négy alapműveletet, a pótlást, a maradékos osztást (a II. osztályban ez a legnehezebb), a szorzótáblán kívüli osztást, szorzást; a gyermek nem minden esetben tud koncentrálni...

Ének : Nincs hallása; az éneklés és a hangjegyek; mert a szülők nem tudnak segíteni; a szolmizálás nehéz; a szolmizálást nem érti...

Rajzolás és kézimunka : a kézmozgása nehézkes; a kézügyesség hiánya...

III. osztály :

Olvasás : Ismételve únja olvasni; a versek nem a III. osztályba valók...

Írás : Kézügyesség hiánya; nincs türelme...

Nyelvtan, helyesírás : Nem szereti a szabályokat tanulni; ha a szabályt megtanulja is, a helyesírásban alkalmazni nem tudja; a gyermek szórakozott...

Fogalmazás : Kevés a szókincese; nincsen, aki foglalkozzon vele (nagymama nevel)...

Lakóhelyismeret : Elég nehéz szövegű; nem könnyű, sok és megterhelő; nem érti...

Számítan : Nehéz a tárgyat, nehezen veszi be; a szorzótáblát nem tudja megtanulni; olyan feladatok vannak (zárójeles), melyeket nehezen tud megérteni; egyes szöveges példák nehezen érthetők...

Rajzolás és kézimunka : Kézügyesség hiánya...

Ének : A kottát nehezen tanulja; nem érti...

Általánosan : Megerőltető a számítan, nyelvtan, lakóhelyismeret; elég magas a követelmény; azokat a tárgyakat tanulja nehezen, amelyeket szórul szóra kell tudnia; nehézség van a reprodukálásban...

IV. osztály :

Olvasás : Nehéz beszélni a lényeget az olvasmányból; nem szeret olvasni...

Nyelvtan : A szabályokat megtanulja, de alkalmazni nem helyesen tudja; nincs, ki segítsen; az anyag sok; a helyesírás miatt; a szabályok tanulása nehéz; sok van belőle; összekeveri a nyelvtani fogalmakat és az igeidőket...

Földrajz : Az anyag sok; nem érti; nehéz a szöveg; nem érdekes...

Számítan : Nehéz a mértan, nehezek a törtek; egyes példák megerőltető; nem megy az osztás; a tanuló nehéz felfogású...

Ének : A hangjegyek olvasása...

Kézimunka, rajz : A varrás nem megy; a rajzban a gyermek korát tekintve a feladatok nehezek.

V. osztály :

Magyar : A verstanulás; a nyelvtan a szabályok miatt; nehezen érti meg...

Orosz : Nincs nyelvérzéke; a kiejtés és a segítség hiánya; az írása; a helyesírása; a nyelvtanítási módszert kimondottan rossznak tartja, (idegen nyelveket) nem beszélni,

hanem fordítani tanítanak, sok a nyelvtani anyag; nem tanulnak meg az illető nyelven gondolkozni...

Földrajz: Sok; sokallja az anyagot; sok az idegen szó benne; sok nevet kell tanulni; figyelmetlen; nem tudja észben tartani; nem szereti...

Természetrajz (növénytan): Sok az anyag és nehéz; sok az új kifejezés; idegen szavak; nehezen érti meg; nehezen megy a fejébe; nem tudja megjegyezni az anyagot...

Számítan: Sok az anyag és nehéz; a feladatok elég komplikáltak; nehezen megy a szöveges példák megoldása; a mértan a rajzok miatt; az egyéni foglalkozás hiánya a tanításban; figyelmenlenség; lámpaláza van a táblánál...

Ének: Rossz a hangja és gátlásai igen nagyok; nehéz szolmizálni...

Általában: Nagy a tananyag; nagyon sok a lecke; az órarend miatt egy napra sok nehéz tárgy esik; hetenként kétszer 8-tól 14-ig vannak az iskolában; a tantárgyak nagy száma; a sok szakkör; a gyermek elfelejti, amit tanul...

VI. osztály:

Magyar: Az írás (?)...

Történelem: Nehéz; az évszámokat nem tudja megtanulni; az adatok; nem érti; az anyag sok és magas stílusban van megírva; sok van feladva...

Földrajz: Sok az idegen név; az adatok...

Orosz: Nincs nyelvrésze; nehéz a nyelvtan; nem érti; otthon senki sem tud segíteni; nem tudja, hogy kell tanulni...

Növénytan: Kísérleti tankönyvük kissé nehézkes növénytanból, lassabban tanulja, mint a többi tárgyat; a növénytan tankönyvét nehezen tanulja (nem tudja hozzákapcsolni máshoz, kívülről pedig nehezen tanul); a szöveg túlszűfoltosága; végképpen nem akarja tanulni...

Számítan: Nehezen érti meg, nem kapnak elég magyarázatot; a minőségi nehézségen kívül a feladatok mennyisége elriasztja a képességet; nem tudja, hogy kell tanulni; a hiányt nem tudja pótolni...

Rajz: A kézügyesség hiánya...

Ének: Nincs hallása; nincs hozzáértő hangja; nehezen tanulja az énekelméletet...

Általános: Megterhelő a tananyag mennyisége és a sok mellékfoglalkozás, ez utóbbiak jobb elosztását javasolja; sok a tanulás...

VII. osztály:

Magyar: Nincs elég szókinccse, elbeszélőkészsége; nehezek a fogalmazások...

Történelem: Sok van feladva; sok a feladat; sok évszámot kell megjegyezni; a tankönyv nehezen érthető körmondatokkal van tele; sok nehéz mondat van a szövegben; nem köti le a figyelmét...

Orosz: Nehéz a ragozás; nehezen érti meg; a szavak kiejtése nehéz; nincs jó nyelvtelhetsége; a szülők nem tudnak segítséget nyújtani; elfelejti...

Számítan: Sok és nehéz; túlzott a követelés; az alap hiánya; az alapszámításokkal nincs tisztában (közepes rendű)...

Fizika: Idegen tárgy; sokszor nem érti; nehéz szavakkal fejezi ki magát; a fizikai számítások nehezek; a könyv és a szakkifejezések nehézsége; a kísérletek és a képletek tanulása...

Általában: A tananyag gazdagabb szókinccset kíván, amellyel nem rendelkezik; egyes napokon az órarend zsúfoltosága; sok házi feladatot kap, pihenésre alig marad idő; az iskolai elfoglaltságain kívül minden délutánja is foglalt (Üttörő foglalkozás, sport, ének, nyelvóra); a sok különóra; a tankönyvek sokat vesznek fel, s nem a legkönnyebb stílusban vannak megfogalmazva; szabad idő nincs; hétfőre van aránylag a legtöbb lecke, pedig a vasárnapi pihenőre a gyermeknek is szüksége van; az év végén egyszerre van ismétlési feladat és új anyag; egy napon sok óra van...

VIII. osztály:

Magyar: A verselemzés; az életrajzok; a fogalmazás...

Történelem: Sok; az évszámok miatt sok; olyan ismeretanyagot feltételez, melyet tanulmányai folyamán még nem tanult; nem látja tisztán a történelmi események sorrendjét; nehéz szövegezésű a tankönyv sok hosszú mondattal...

Orosz: Nincs készsége; az olvasmányok tartalmának tanulása nehéz; az 5. osztálytól kezdve nem tanulta rendszeresen...

Fizika: A fizikai törvényeket nem érti; nem mindig érti; a könyv nehézkes, sokszor érthetetlen...

Kémia: Bonyolult szövegű a tankönyv; a képletek miatt nehéz; az egyenleteket nem érti; szokatlan képletes tantárgy; az év elején nem tanult rendszeresen, nincs elég alap; nem érdekli; oda kell figyelni...

Általában: 11 tantárgy van, és igen erős osztályozások vannak, túl sok a követelmény, több, mint más iskolában; az iskolai színelőadásra való felkészülés (próbák), az énekkar, a sportkör túlzottan igénybevette a tanulókat...

Gimnázium I. osztály:

Magyar: A világos és tartalmas tanári magyarázat hiánya; a tanuló rossz helyesírása...

Történelem: Sok idegen név; a tankönyv hiányosságai...

Földrajz: Ugyanez...

Nyelvek: Nem érti; sok a szó és nehéz a ragozás; nem lehet értelemmel tanulni; magolni kell; nehéz a nyelvtan és a megfelelő magyarázat hiányzik; több és ismétlődő magyarázat kellene; nem érti meg az órán; az oroszban nehéz szövegfűk az olvasmányok; hiányzik a szükséges alap; az általános iskolában gyenge alapot kapott; kisebb volt a követelmény; nem tanulta rendszeresen; nem vette komolyan; több év kiesés volt; két idegen nyelvet nem ért, egy is elég volna; több nyelv az órarend szerint egy napra esik...

Matematika: Az általános iskola megalapozó munkájának elégtelensége; vidéki, tanyai iskolába járt; az anyag terjedelmes; az iskolában kapott magyarázat nem elég; a tankönyv száraz és nehezen érthető; egyes feladatok nehezek; a terjedelmes anyag nem épül az általános iskolai anyagra; kevés az idő a begyakorlásra...

Kémia: Sok a képlet; a sok képletet mindig összekeveri; nem érti az egyenleteket; az általános iskolában nem kapott jó alapot; alig volt kémia órájuk; nem érti meg az órán a magyarázatot; a tankönyv száraz, nem érdekes; a képleteket meg kell tanulni...

Biológia: Sok az idegen szó; a tankönyv egyes fejezeteinek sűrített az előadás-módja; nehezen érthető; száraz és hosszadalmas; zavaros és unalmas; értelmetlen; nagyon részletező...

Általánosan: 8—13 óráig tartson az iskolai tanítás; ebben legyen benne minden, „így több idő maradna részben pihenésre, részben tanulásra”...

II. osztály:

Magyar: Sok, túl nagy az anyag; nehéz az anyag; sok a házfeladat; egyszerre 4—5 oldalnyi is fel van adva; nehezen tudja kifejezni magát; sok a könyv nélkül meg-tanulandó rész...

Történelem: Az anyag igen sok; sok az évszám; egyszerre nagy szövegrészek vannak feladva...

Orosz: A nyelvtan nehéz; a szavakat nehezen tanulja; az általános iskolában nem tanult; sokat adnak fel; nincs, aki segítsen; a sok elmaradást nem bírja pótolni...

Fizika: Nem elég az iskolai magyarázat (sokszor); nem mindig érti az iskolai magyarázatot; sok a képlet, kifejezés, nehéz a szöveg; érthetetlen a könyv fogalmazása; nem érti az összefüggéseket; a képletek közti összefüggéseket nem mindig találja meg; nem érdekli; nem tudja lekötöni...

Kémia: Sok a tananyag; túl gyors a haladás; nincs minden a könyvben abból, amit tanítanak; nem írnak elég bő és érthető vázlatot; az év eleji anyagot is mindig kérdezik; azt kérdezik, ami nincs a könyvben; nem szereti és nem érti...

Biológia: Sok az anyag; nem szereti...

Matematika: Sok és nagy a követelmény; közepes képességű gyermek — amilyen a legtöbb — sok időt tölt vele; kevés a magyarázat; magyarázat közben nem érti meg; a bonyolult szöveges feladatok nehezek; a magyarázat nem megfelelő; az iram túl gyors; alig van idő a tanítás megérésére; hiányok vannak az alapokból; a hiányokat nem lehet pótolni; kevés az érthető gyakorlati példa...

Általában: A szóbeli tanulnivaló sok; a gyermeknek nincs tehetsége egyes tárgyakhoz; a karének, az énekkari próbák sok időt vesznek igénybe; ugyanígy a zenei próbák szereplések előtt...

III. osztály :

Magyar : A tanulónak kicsi a beszédkészsége...

Történelem : Sok az anyag; körülményes a tankönyv előadása...

Orosz : Az általános iskolai előkészítés nem volt kifogástalan; sok és nehezen tanulja; minden órára nagyon sok van feladva tanulni (írás, fordítás, szavak, tétel, nyelvtan); a könyv hiányosságai; a nyelvtanításnak a gyakorlati célt elhanyagoló módszere; „a cél a nyelv tudása lenne”; gyakorlás hiánya...

Német : A nyelvtan nehézsége...

A nyelvek : Kiejtésük miatt; hiányzik a gyakorlás lehetősége...

Fizika : Az anyag nehéz, nem szereti; távol áll tőle; érdekesnek, de elvontnak találja...

Kémia : Megterhelő; nem érti...

Biológia : Sok...

Matematika : Nehezen, nem mindig, nem eléggé, nem igen érti; nehéz a tantárgy, az anyag; a levezetéseket példákban nem tudja alkalmazni; az alap hiányzik; az általános iskolai alapismeretei hiányosak (a harmadikban!)...

Ábrázoló geometria : Nem lát a térben; nincs térbeli szemlélete; nem tud rajzolni; érthetetlen...

Általában : Egyes tárgyakból időnként sok az írásbeli munka; általában megterhelő az iskola; túl sok a követelmény; a középiskolai követelmények maximalisták...

IV. osztály :

Történelem : Sok; túlterhelő; túl nagy a tananyag; sok a dátum; nehéz átfogóan az anyag áttekintése...

Orosz : Nehézkesség az idegen szavak kiejtésében...

Fizika : Sok a képlet; a könyv egyes részei nehezek; hamar elfelejti...

Matematika : A bonyolult levezetéseket nehezen tanulja; az általános iskolából hiányzik az alap (a negyedikben!); nehezen érthető; túlzott a követelmény; nyaktekerő matematikai példák vannak...

Általában : Megterhelő a néha egy napra jutó 8 oldalnyi tanulnivaló, és emellett a többi feladat...

Bármennyire is egyéniek és esetlegesek ezek az észrevételek, együtt — minden rendszerezés nélkül is, egyszerűen összemarkolva — rávilágítanak a túlterhelés problémájának egész bonyolultságára. Egyrészt meg kellett állapítanunk, hogy a tanulók tekintélyes része végez gyakran minden erejét és teljesítőképességét igénybevevő munkát, másrészt látni kell sok tanulónál az iskolai tanulmányok eredménytelenségét vagy kicsi hatékonyságát, amit a szülői megnyilatkozások lépten-nyomon elárulnak.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Amikor a Pedagógiai Bizottság tervbe vette az iskolás tanulók megterhelésére vonatkozó anyag összegyűjtését és megvitatását, akkor első feladatként jelölte meg a helyzet minél több oldalú megvilágítását. Úgy gondoljuk, hogy ennek a feladatnak — lehetőségeink szerint — lényegében eleget tettünk.

Történeti és összehasonlító áttekintésünk okaival, gyakran az enyhítésére alkalmasaknak ítélt javaslatokkal együtt tárta fel a jelenséget. Ezután foglaltuk össze az iskolai munkából eredő túlterhelés ma is ható előidéző tényezőit. Érthetően a tanulók megterheltségének mai állapotát kutató vizsgálat előtt soroltuk fel őket, mivel nem mindegyik vezethető le közvetlenül magából a vizsgálatból vagy azokból az észrevételekből, amelyeket a megkérdezettek tettek az iskolai munka vagy egyes tárgyak megterhelő jellegével kapcsolatban.

Vizsgálatunknak az az eredménye, hogy összes iskoláinkban van túlterhelés, és hogy előidézésében feltehetően mindazok a tényezők részesek, melyeket megemlítettünk. Túlértékelnök vizsgálatunkat, ha a következtetések levonásában ennél tovább mennénk.

Az a feladat, amelynek megoldása lényegében előttünk van, ezek után így fogalmazható meg: Mivel járulhatunk hozzá ahhoz, hogy *a gyermekek és serdülők élete a mostaninál egészségesebbé váljék, és az iskolai munka és a tanulás is megtartsa benne központi szerepét?* Ha a pedagógiát annak tekintjük, ami, tehát a növekedő ember vezetése tudományának és művészetének, akkor ezt az egész pedagógiát fölül kell vizsgálni. Az iskolareformmal kapcsolatban ez a fölülvizsgálat folyamatban is van. Szükséges, hogy a pedagógiában szakmailag érdekelt vagy a pedagógiára hatással levő minden szerv és személy összefogjon annak érdekében, hogy az új iskola pedagógiája kevesebb megterheléssel legyen eredményes.

Az a körülmény, hogy vizsgálatunkba az Egészségügyi Minisztérium egy vezető tisztviselője és egyes orvos-szakértői is bekapcsolódtak, és hogy az iránt a lélektan és a neveléslélektan művelői is érdeklődést mutatnak, reményre jogosít fel olyan tekintetben, hogy megbeszélésünknek lesz folytatása. A különböző tényezők együttműködése minden tapasztalat szerint akkor lesz gyümölcsöző, ha egymás céljainak és feladatainak ismeretében járnak el: ha tehát a pedagógusok gondosan vigyáznak a gyermekek testi és szellemi fejlődése szempontjából legkedvezőbb feltételek megteremtésére és állandó biztosítására; és ha az orvosok és pszichológusok nemcsak egy elméletileg jó életrendet írnak elő, hanem azt is megvizsgálják, milyen mértékben lehet ettől eltávolodni a gyermek egészségének veszélyeztetése nélkül; továbbá, hogy hogyan segíthetnek abban, hogy a tanuló a mainál többet és jobbat érjen el életének és munkájának megfelelőbb tervezése és beosztása alapján.

Ezek a kívánalmak így még elég általánosak: nem mondunk le arról, hogy teljesülésükhöz konkrét munkálatok útján jussunk közelebb.

FÜGGELÉK

Javaslatok:

1. Vállalhatjuk azt, hogy egy éven belül — szükség esetén a neveléslélektan művelőinek közreműködésével — kidolgozzuk *a gazdaságos és eredményes tanulás* szülőknél és tanulóknál ajánlható *módszerét és technikáit*. Ezzel a szülőknél gyakran visszatérő kívánságnak teszünk eleget.

2. Ugyancsak vállalhatjuk a PTI didaktikai csoportján belül vizsgálat szervezését *az iskolai oktatás egyes szakaszain jelentkező nehézségek felállítására*. A vizsgálatot úgy végeznők, hogy eredményes gyakorló pedagógusokat kérnénk fel, hogy huzamosabb időn át figyeljék saját munkájukat, gondosan jegyezzenek fel minden nehézséget, jelöljék meg ezek feltételezett okát, továbbá a nehézség kiküszöbölésére talált megoldást. Ennek az anyagnak az elrendezése bizonyosan lehetővé teszi a túlterhelés egyes okainak felszínre-hozását, esetleg megjelöli leküzdésének módját.

3. Javasolom *a használatban levő tankönyvek pedagógiai szempontból való felülvizsgálatát*. A következők út látszik járhatónak: Kérje fel a Pedagógiai Bizottság a Felsőfokú Tanítóképző pedagógus tanárait és gyakorló iskoláit, továbbá a Pedagógiai Szemináriumot és gyakorló iskoláját az alsótagozatos; a Pedagógiai Főiskolák pedagógiai tanszékeit és gyakorló iskoláit a felső tagozatos általános iskolai tankönyvek megvizsgálására. Feleljenek arra a kérdésre megfelelően-e az egyes tankönyvek a gyermek életkorának, jó-e a tényanyaguk, a leggazdaságosabb-e a beosztásuk és a terjedelmük, szép és érthető-e a megfogalmazásuk stb. Továbbá, hogy az illusztrációk, a szemléltetés, a gyakorlati példák stb. terén is mennyire felelnek meg a követelményeknek, Talán fel lehetne kérni az egyetemek pedagógiai tanszékeit is, hogy ilyen munkát a gyakorló gimnáziumok tanárainak bevonásával kezdeményezzenek. A vizsgálat — mint az előző — a tankönyvek egy éves felhasználását alapul véve folyt.

4. Talán a KPTI pedagógiai tanszéke vállalhatna egy vizsgálatot tanulmányi felügyelők bevonásával annak megállapítására, milyen méretű a *pedagógusok megterhelése*. Semmi kétség nincs abban, hogy van összefüggés a pedagógusok esetleges túlzott igénybevétele és a tanulók túlterhelése között.

5. Végül lehetségesnek tartom, hogy napközi otthon vezetőik és diákotthoni igazgatók közreműködésével tagoltabb képet alkossunk a *tanulóknak az iskolai munkára való előkészülésből eredő megterheléséről*. Szintén egy éves megfigyelés alapján megállapíthatnák a kifogástalan előkészüléshez szükséges időt a különböző rendű tanulóknál; de kitérhetnének annak megállapítására is, hogy elégséges előkészítés alapján kapják-e a tanulók a szóbeli és írásbeli feladatokat; olyanok-e ezek, hogy a tanulók lényeges külső segítség nélkül megbírkózhatsanak-e velük; egyenletesen vannak-e elosztva a tanítási idő folyamán stb.

Amint a Bizottság tagjai látják, pedagógiai, főként tényanyag feltárására irányuló vizsgálatok lennének ezek, olyan tények gyűjtésére irányulnak, melyeknek ismerete nélkül jól tervezni nem lehet. Bizonyosan bőven és sok irányból lehetne kiegészíteni.

Amennyiben a Pedagógiai Bizottság ezeknek a vizsgálatoknak a megindítását helyesli, javasolom, hogy a probléma tárgyalását most ne zárja le, hanem tűzzön ki újabb időpontot annak megállapítására, hogy milyen vizsgálatokat sikerült megszervezni egy év múlva pedig újabb ülésen állapítsa meg, milyen téren történt előrehaladás és milyen újabb feladatok vannak.

Арно Кисш:

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕГРУЗКИ ШКОЛЬНИКОВ

Автор исходит из того, что при исследовании усталости и перегрузки учеников, надо принять во внимание всю их жизнь. Но все же сейчас задача состоит в том, чтобы показать степень перегрузки учеников в школе и в связи со школой. Автор в первой части работы дает обзор этой проблемы в прошлом Венгрии: в течение десятилетий причинами повышенной нагрузки перечисляют учебный план, учебники, методы обучения, систему раннего введения попредметного обучения детей разными учителями, расписание уроков, краткость учебного года; чрезмерно высокие требования отдельных преподавателей, переполненность классов, послеобеденные, частично школьные, частично определенные родителями факультативные уроки, тот факт, что ученики не умеют учиться. Автор доказывает, что перегрузка часто образовалась школьной практикой, напротив указаниям педагогики, призванной определить школьную жизнь. Эту часть статьи дополняет краткий обзор, знакомящий с международным положением данного вопроса. Вторая часть работы дает отчет об исследовании, сделанном частично в общей школе, частично в гимназии. Она показывает количество времени, уходящее при подготовке учениками уроков, на дорогу в школу и из школы на отдельные факультативные уроки в школе и дома, на внешкольную систематическую деятельность ребят, на работу их по домашнему хозяйству. Все это доказывает перегрузку учащихся. Часто они не достаточно спят, у них нет времени на чтение книг, для развлечений, соответствующих возрастным особенностям, многие учащиеся не занимаются систематически спортом. На основе данных, содержащихся в ответах родителей, дается краткая характеристика трудностей, возникающих при изучении отдельных предметов. В целях содействия проработки перегрузки учащихся, автор предлагает провести дальнейшие исследования.

Árpád Kiss:

THE OCCUPATION OF SCHOOL CHILDREN

The author proceeds from the thesis that the investigation of exhaustion and overwork should take into consideration the whole life of the child. The first task is to ascertain the degree of engagement in school work and other related occupation. In the first part of his paper the author outlines the past of this problem in Hungary: the curriculum, the text books, the methods of teaching, the early introduction of the system of specialised teachers, the time-table, the shortening of the terms, the excessive requirements of certain teachers, the overcrowding of the forms, the private lessons, as well as the lack of know-

ledge of learning have for decades been listed among the factors of overwork. The author demonstrates that overwork is often due to school practice, in spite of the pedagogy that has created the school. This first part is concluded with a short international survey. The second part is devoted to the author's research work undertaken in the general school and in the gymnasium. The excessive engagement of the school children is shown by the time devoted to home work, to going to, and returning from, school, to the private lessons at school and at home, to other regular activities and to domestic duties. There is often not sufficient time for sleep, for reading, for amusements required by age, to regular sports. The author gives a short summary (relying on the answers given by parents) of the reasons why certain subjects cause difficulties to certain pupils. With a view to liquidating excessive engagement, the author suggests that further research work should be undertaken.

A TANULÓK TERHELÉSÉVEL KAPCSOLATBAN VÉGZETT VIZSGÁLATOK A DEBRECENI ÁLTALÁNOS- ÉS KÖZÉPISKOLÁKBAN

Amikor az MTA Pedagógiai Bizottsága 1960-ik évi őszi munkatervébe illesztette a tanulók terhelési problémájának vizsgálatát, felajánlottam, hogy a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke is résztvesz ezekben a munkálatokban.

Az adatgyűjtést a következőképpen terveztem el:

Abból a megfontolásból kiindulva, hogy használható eredményeket csak akkor kaphatunk, ha valóban nagymennyiségű adatból vonhatjuk le a következtetéseket, másfelől megfontolva azt is, hogy reális képet csak akkor tudunk felrajzolni egy amúgy is bonyolult téma differenciáltan jelentkező elemeiből, ha az iskolázás egész menetén végighaladva nemcsak egy kiragadott korcsoport vagy iskolatípus adatait vesszük vizsgálat alá horizontális felméréssel, hanem vertikálisan is felkutatjuk a terhelés menetét, eleve elhatároztam, hogy minden iskolafajtából nagy tanulólétszámon kell elvégezni a szükségesnek vélt adatgyűjtést.

Igy azután az illetékes szervekkel való megbeszélés után megtárgyaltam a városi Művelődési Osztály vezetőjével egyfelől azt, hogy a felmérésbe mely iskolák bekapcsolását itéli célszerűnek, másfelől pedig a segítségadásnak azt a módozatát, hogy a Művelődési Osztály az érdekelt igazgatókat egy külön értekezleten tájékoztatja előre az elvégzendő munka céljáról és a lebonyolítás módjáról. — Kijelöltünk három nagy gimnáziumot 59 osztállyal (a Kossuth Gyakorló 15, a Fazekas Gimnázium 14 és a Csokonai 30 osztályát), valamint 4 technikumot (gépipari, vegyipari, mezőgazdasági és közgazdasági, ez utóbbi kereskedelmi és ipari mezőgazdasági tagozattal) 40 osztállyal, összesen tehát 99 középiskolai osztályt kb. 3300-as tanuló létszámmal; azután öt általános iskolát (kettőt a központban, kettőt a periferián, és pedig egyet inkább ipari munkás, egyet mezőgazdasági munkás-lakta negyedekben és egy tanyai iskolát) 92 osztállyal kb. 3000-es tanuló létszámmal. Az eltervezés szerint tehát összesen 191 osztály kb. 6300 tanulójának az adataira számítottunk.

Az adatgyűjtés tartalmi vonatkozásainak és a feldolgozás módszereinek megtárgyalása előtt még szükségesnek tartom a szervező munka néhány részletének közlését. — A megszerkesztett kérdőíveket, amelyekről külön fogok még szólni, április közepe táján egy napon vittük szét az összes iskolákba, ahol is az igazgatók az osztályfőnököknek adták ki ezeket azzal az utasítással, hogy a kitöltés mikéntjét és a beadás határidejét a szülőkkel osztályszülői értekezleteken tárgyalják meg. A megfigyelés időtartamául két hetet jelöltünk meg oly módon, hogy a megfigyelés az évvégi ismétlések megkezdése előtt befejeződjék, nehogy a szülőket és a tanulókat ez a nagyobb megterheléssel járó időszak a normáladatok megadásában befolyásolja. Május közepén

kiküldtük az iskolákba azokat az osztályösszesítő íveket, amelyekről szintén szó fog még esni, azzal a kérdéssel, hogy ezeket az összesítőket az osztályfőnökök saját osztályaikra vonatkozóan töltsék ki a beszedett kérdőívek alapján. — A terjedelmes anyag begyűjtése június végéig meg is történt, és pedig véleményünk szerint nem rossz arányban. Beérkezett a gimnáziumokból 59 osztály (valamennyi) 1934 tanulójának, a technikumokból 35 osztály (nem adta be 5) 1049 tanulójának,

összesen	94 középiskolai osztály	2983 tanulójának,
az ált. iskola	88 osztálya (nem adta be 4)	kb 2900 tanulójának

kitöltött kérdőíve.

Ezek szerint tehát 182 osztály kb. 5900 tanulójának adatai állanak rendelkezésünkre. Az eltervezett számadatoktól 400 gyermek adataival maradtunk el, ami nem csodálható, hisz a kérdőívek összeszedésének és feldolgozásának munkája az év végére esett; amikor az osztályfőnököket már sok egyéb munka is elfoglalja. Még csak annyit kívánok itt megjegyezni, hogy a kiadott kérdőíveket az osztályfőnökök általában igen szorgosan követelték be, amit igazol az a tény, hogy a gimnáziumokban a 2000-es látszámból mindössze 41-en nem adták be a kérdőíveket. Ehelyütt mondok tehát köszönetet a debreceni Művelődési Osztály vezetőjének, dr. ÖRPÖGH Lászlónak, a 12 iskola igazgatójának és annak a 182 osztályfőnöknek, akik ebben a munkában valóban önzetlen segítséget nyújtottak.

Nézzük már most a *kérdőívet*.

Ennek szövegét szószerint mutatom be, megjegyezvén, hogy tervezetemet a kiadás előtt tanszéki értekezleten, a Művelődésügyi Osztály vezetőjével, a Központi Statisztikai Hivatal Hajdu-Biharmegyei Igazgatóságának vezetőjével és a Pedagógiai Bizottság ankétjára az alapvető referátumot készítő és más iskolákban felmérést végző dr. KISS Árpáddal megbeszéltem. Szövege a következő volt.

„Kérés a szülőkhöz, kollégiumi és napközi otthoni, tanulószobai vezetők-höz. Kérem, hogy két héten át figyeljék meg, átlagosan mennyi időt kell gyermeküknek az alatt részletezett tanulmányokra fordítaniuk. Ugyancsak kérem, hogy a kérdőív többi rovatát is gondosan, a tényeknek megfelelően töltsék ki. A tájékozódás közérdekű, az adatszolgáltatás tudományos kutatás céljait szolgálja, és nincsen kapcsolatban a tanuló ellenőrzésével, egyéni teljesítményének elbírálásával.

1. A tanuló neve (ha nem akarja, nem tölti ki, adtuk ki utasításban):
2. Iskola és osztály:
3. Ha középiskolás, 5 + 1-es osztályba jár-e?
4. Születési éve:
5. Apja foglalkozása:
6. Anyja foglalkozása:
7. Hány testvére van még otthon?
8. Hány szobás a lakásuk?
9. Mennyi időt vesz igénybe az iskolábamenetel (oda és vissza)?
10. Ha szülei vidékiek, hol lakik? Diákotthonban, vagy magánhelyen?
11. Napközibe jár-e?
12. Tanulószobás-e?
13. Tanulmányi előmenetele az előző iskolai év végén:
 „ „ a mostani félév végén:

14. Az iskolai rendes tantárgyain kívül mit tanul az iskolában és heti hány órában?
15. Úttörő vagy KISZ-elfoglaltságának heti óraszám:
16. Szakköri foglalkozásának heti óraszám (iskolai sportkör is):
17. Az iskolai tantárgyakon kívül mit tanul magánúton és heti hány órában?
18. Az iskolán kívüli sportelfoglaltságának heti óraszám:
19. A család otthoni munkájában részt vesz-e, és mennyiben, rendszeresen, vagy rendszertelenül, átlag napi hány órában?
20. Az iskolai órákra való készülés összeje napi átlagban (óra):
Ebből nagyjában mennyit fordít

a) szóbeli tanulásra (óra, perc):	c) rajzolásra
b) írásbeli munkára:	d) térképrajzolásra:
	e) egyéb munkákra:
21. A tantárgyak közül

a) melyiket szereti:	c) melyiket tanulja könnyen:
b) melyiket nem szereti:	d) melyiket tanulja nehezen:
22. Melyik tantárgy tanulása okoz nehézséget és miért?
23. Soknak és megterhelőnek tartom a gyermek számára:
24. Átismétli-e a tanultakat este, vagy másnap reggel; rendszeresen, vagy csak néha?
25. Segíti-e valaki a tanulásban?
26. Szórakozásra (mozi, színház, koncert stb.) mennyi időt fordít hetenként, átlag hány órában?
27. Hány órát alszik átlag naponként?
28. Olvas-e rendszeresen és átlagban mennyit, napi hány órában?"

Az első 13 kérdés tehát a szükséges személyi és környezeti adatok felderítésére szolgál. Ezeket azért részleteztem ennyire, mert a jelenleg feladatul tűzött terhelési problémák vizsgálatán túlmenő kérdések feldolgozására is alkalmas anyaghoz ezek az adatok lényeges támaszpontokat nyújtanak.

A terhelésre vonatkozó kérdések a tanulók effektív elfoglaltságát kutatják, részletezve a különböző iskolai kötelezettségeket és a családban házi munkával vagy rendkívüli tárgyak tanulásával rájuk váró feladatokat. — Hogy milyen tárgyakat szeret, vagy nem szeret, tanul könnyen vagy nehezen, mi okoz neki nehézséget, hogyan tanul (ismétel-e, vagy nem), segítik-e, mennyit szórakozik, olvas, alszik: kiegészítik az összképet, amelyet viszont ez esetben még nem tudok felrajzolni, mert ezeknek a kérdéseknek illetően differenciált vizsgálata az anyagnak lényegesen tüzetesebb feldolgozását igényli, mint amennyit az eddig rendelkezésünkre álló idő megengedett.

És itt kell mindjárt még valamit elmondanom az elemzés módjáról. Aki kérdőíves kutatásokat végzett, tudja, hogy ezeknek megfelelő feldolgozása rengeteg gépies munkát jelent, amíg az adatokat úgy tudjuk csoportosítani, hogy azok a számok beszéljenek is. Ezért kell külön köszönetet mondanom a Központi Statisztikai Hivatal Hajdu-Biharmegyei Igazgatósága vezetőjének, *Takács* elvtársnak, és munkatársának *Körtvélyesi* elvtársnak, aki olyan összesítő táblázatot tervezett az osztályok adatainak első feldolgozásához, amely a kb. 6000-es adatanyagot végeredményében egy 182-es tételszámmra zsugorította. (Ezeket az osztályösszesítőket készítették el az osztályfőnökök egy számukra kiadott útmutató szerint).

Hangsúlyozni szeretném még egyszer, hogy az az anyag, amelyet ez alkalommal tudok bemutatni, csak első feldolgozás, szinte azt mondhatnók:

nyers feldolgozás, amely sok mindenféle és természetesnek mutatkozó korreláció számbavételét sem tette lehetővé. Megmutattam azonban az anyagot ilyen formájában is a statisztikusoknak és Dr GYIRES Béla professzornak, egyetemünk egyik matematika tanárának, akik alátámasztották azt a véleményemet, hogy az anyag ily módon történt feldolgozása is nagy vonalaiban jelző értékűnek tekinthető éppen a szélsőértékek felé mutató csekély szórádás és az adatok középpont felé sűrítettsége következtében. Minthogy pedig tisztában vagyok a kérdőíves vizsgálatok többféle okból származó hibalehetőségeivel is, ezek lehető paralizálása céljából elhatározott szándékom, hogy még az ősz folyamán kontrol-vizsgálatokat fogok végeztetni kb. 15 osztály 600—800 tanulóival oly módon, hogy ellenőriztetem a tavalyi osztályfőnökök bevonásával a szolgáltatott adatok hitelességének százalékarányát. Ugyancsak hátra van még az anyag további összefüggéseinek és differenciáltabb korrelációinak mélyebb elemzése, amelynek során majd módját tudjuk ejteni matematikai tanszékünk segítségével a részletes matematikai statisztikai analízisnek is.

Most még annyit, hogy ezen első feldolgozásban elsőrenden a középiskolás anyagra fektettem a súlyt, és azt teljes egészében, de csak az összesítő ívek alapján vizsgáltuk át. Így tehát most 94 középiskolai osztály 2983 tanulójának (kerekken mindig 3000-re gondolhatunk) adatait csoportosítottuk. Hogy viszont az egész menetről is legyen képünk, az általános iskolai anyagból két iskolát emeltem ki, és így ezen a vonalon 29 osztály 759 tanulójának adataiból igyekeztem következtetéseket levonni.

Nézzük ezután, hogy mit mutatnak az elkészített táblázatok.*

I. táblázat

Az iskolára való elkészülés össz-ideje naponta a középiskolákban (órákban)

Iskola	Oszt.	1		2		3		4		5		6 + több		1—6	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gimnáziumok	I.	3	0,54	47	8,45	179	32,19	193	34,71	107	19,24	27	4,86	556	99,99
	II.	5	1,00	50	9,96	140	27,89	182	36,25	83	16,53	42	8,37	502	100,0
	III.	3	0,65	27	5,89	121	26,42	161	35,15	85	18,56	61	13,32	458	99,99
	IV.	1	0,26	8	2,12	42	11,11	100	26,45	96	25,40	131	34,66	378	100,0
Technikumok	I.	3	0,99	17	5,63	81	26,82	151	50,00	37	12,25	13	4,30	302	99,99
	II.	—	—	24	7,69	109	34,94	148	47,44	24	7,69	7	2,24	312	100,0
	III.	2	0,82	18	7,35	88	35,92	115	46,94	21	8,57	1	0,40	245	100,0
	IV.	—	—	12	6,31	55	28,95	70	36,84	34	17,89	19	10,00	190	99,99

Az első táblázatot a központi témáról, a tanulók iskolai előkészülésre fordított idejéről készítettük középiskolai vonatkozásban, úgy hogy az anyagot évfolyamokra bontva vettük vizsgálat alá, hat rubrikára osztva a táblázatot aszerint, hogy a tanuló 1, 2, 3, 4, 5 vagy 6 és annál több órát fordít naponként készülésre.

* E táblázatok elkészítésének technikai munkájában és a százalékolások elvégzésében dr. KACSUR István, a debreceni Gyakorló Gimnázium tanára volt segítségemre, akinek ezúton mondok köszönetet.

A napi egy órát tanulók %-a az I. II. III. IV. osztályokban

0,54 1,00 0,65 0,26

A napi két órát tanulók %-a 8,45 9,96 5,89 2,12

Mindkét kategóriában tehát az I. illetve II. osztálytól kezdve a IV.-ig első tendencia mutatkozik. Az összeg az alsó két osztályban kerekén 9—11%, a harmadikban már csak 6,54%, a negyedikben pedig 2,38%.

A technikumokban egy órát tanuló gyermek a kimutatások szerint a második és negyedik osztályban nincs, az első és harmadik osztályban 1%-nál kevesebb, viszont a két órát tanulók száma is alul marad a gimnáziumi I—II. osztályénál, s a III. osztályban is csak 7,35%, a IV.-ben 6,31%.

Jellemző, hogy a 15 gimnáziumi IV.-ből 1 tanulót mutatnak az összesítések mint egy órát tanulót (ez is valószínűleg nagyképszerűsködséből vagy felületességből írta ezt be), de nyolc 2 órát tanuló is 378 tanuló közül adódik, s tíz IV. osztályban egyetlen egy 2 órát tanuló sem mutatkozik az összesítő táblázatok szerint. — A technikumok tizenkét 2 órása 190-ből adódik, ami nem bizonyít különösebbet.

1 órát tehát a gimn.-okban és technikumokban össz. 17 tanuló tanul = 0,57%, 2 órát a gimn.-okban és technikumokban össz. 203 tanuló tanul = 6,89%, vagyis 1—2 órát a 1943 tanuló 7,47%-a tanul. (Ez a minimális szóródás lefelé szerintem egyik bizonyítéka a kapott adatok nagyjában való helyességének.)

A napi 3 óra

görbéje a gimnáziumokban:	32,19%;	27,89%;	26,42%;	11,11%;
„ a technikumokban:	26,82%;	34,94%;	35,92%;	28,95%;

A napi 4 óra

görbéje a gimnáziumokban:	34,71%;	36,25%;	35,15%;	26,45%;
„ a technikumokban:	50,00%;	47,44%;	46,94%;	36,84%;

(A gimnáziumoknál a 3 óránál felfelé haladva tolódás jelentkezik a napi 4—5, a IV. osztályban a 6 óra felé. A technikumokban mindkét helyen magasabbak az értékek, mint a gimnáziumban).

Mindez azt mutatja, hogy a tanulók zöme a 3—4 órát tanulók körébe tartozik mind a két típusban. Ez tehát az első jelentős következtetés, amelyet az adatokból levonhatunk. Nézzük a kérdést közelebbről.

A gimnáziumoknál az I. osztályban ez a zöm 66,90, a II. osztályban 64,14, a III. osztályban 61,57%. Viszont a IV. osztályban ez a két kategória már csak 37,56%-ot ad, mert itt hirtelen ugrással az 5 óránál jelentkezik 25,40%, sőt a 6 és több óránál 34,66%. Erre majd visszatérünk.

Az általános iskola és a gimnázium közötti átmenet nehézségeinek terhére írandó, hogy az első osztályban 5 órát tanul 556 tanulóból 107 (19,24%); ez a szám aztán ebben az 5 órás kategóriában a II. és III. osztályban valamivel csökken (16,53; 18,56), viszont — amint már jeleztem — a IV. osztályban 25,40%-ra ugrik.

Az, hogy 556 I. osztályos tanuló közül 27 (4,86%) 6 és több órát tanul, egymagában még nem vészjelző adat, és magyarázható sok mindennel (gyengébb iskolából jövetel, rossz tanulási módszerek, az alkalmazkodás képességének csökkenése stb.), s az sem mutat még szervi bajra, hogy a II. osztályban 502 tanuló közül 42 (8,37%) tartozik ebbe a kategóriába (bár nem tekinthető egészséges tünetnek még ez a kis százalékarány sem), de ha az 5 és 6 + több órákat egybe vesszük, akkor az I. osztálynál 556-ból 134 már 24,10 %-ot

ad, a *II. osztály*nál 502-ből 125 pedig 24,90%-ot, tehát mindkét osztályban a tanulók egynegyedét. Ez már meggondolkoztató adat.

A legmeggondolkodtatóbb azonban, hogy a *IV. osztály*ban elenyészően csekély a 2—3 órát tanulók száma: 378-ből 51 (13,49%), a 4 és 5 órát tanulóké viszont a tanulók $\frac{1}{4}$ — $\frac{1}{4}$ -ét teszi ki: 26,45 és 25,40%-ot, és több mint $\frac{1}{3}$ -át a tanulóknak a 6 és több órát dolgozóké.

Tehát az *I—III. osztály*ok 3—4 órás kétharmados zömével a *IV. osztály*ban az 5 és 6 + több órák kétharmados zöme áll szemben: 378 tanulóból 227 = 60,06%.

A *technikumok*nál is a 3—4 óránál mutatkozik az átlag, sőt még erősebb százalékarányban, mint a *gimnáziumok*nál: 76,82; 82,38; 82,86; 65,79%-kal, úgy hogy az alsó három osztályban az 5 és 6 órát tanulók száma jóval kisebb mint a *gimnázium*ban (az 5 óránál: 12,25; 7,69; 8,57%, a 6 óránál: 4,30; 2,24; 0,40%), viszont a *IV. osztály*ban itt is jelentkezik valamilyen emelkedés 17,89 és 10,10%-kal. Egy differenciáltabb vizsgálat pedig azt mutatja, hogy a *IV. osztály*ban a gépipari és vegyipari *technikum*okban a 3—4 óráról a 4—5 órára tolódik át a zöm.

Az itt nagyobb százalékarányban jelentkező 3—4 órás átlag magyarázata valószínűleg az iskolák eltérő iskolai terhelésében keresendő. Mert igaz ugyan, hogy a *technikum*ok tantervi óraszámja jóval magasabb, mint a *gimnázium*oké (a közgazdasági *technikum*ban a régi típusnál heti 31—34, az új típusnál 36, a mezőgazdasági *technikum*ban 34—36, az ipariaknál 37—38)*, ezekben az óraszámokban azonban benne van a 6—10 órás gyakorlat is. Így az elméleti anyag valamivel kevesebb, a közismereti tárgyaknál jelentősen is, viszont köztudomású, hogy a szakmai tárgyak anyagmennyisége nem csekély. Ez tehát megmagyarázza a 3—4 órát tanulók nagy százalékarányát, de nem magyarázza meg azt, hogy az összes osztályokban, még a *IV. osztály*ban is jelentősen kisebb az 5 és 6 órát tanulók száma, mint a *gimnázium*ban. Ez a kérdés nem világos előttem és további felderítést igényel.

E részprobléma befejezéséül egymás mellé állítjuk a *gimnázium*ok és *technikum*ok adatait.

<i>A gimnáziumokban</i>				<i>A technikumokban</i>			
1 órát tanul	12 = 0,63%	}	7,59%	5 = 0,47%	}	7,23%	
2 „ „	132 = 6,96%			71 = 6,76%			
3 „ „	482 = 25,44%	}	59,01%	333 = 31,74%	}	77,88%	
4 „ „	636 = 33,57%			484 = 46,14%			
5 „ „	371 = 19,58%	}	33,35%	116 = 11,05%	}	14,86%	
6+több „	261 = 13,77%			40 = 3,81%			
összesen	1894 = 99,95%			1049 = 99,97%			

Szerintem ez a 33,35% olyan jel, amelyet nem szabad figyelmen kívül hagyni.

És most nézzük meg ennél a tételnél az *általános iskola* képét, bár itt hangsúlyozni szeretném, hogy adatainkat még nem érzem eléggé meggyőzőeknek, számszerűségük kicsinyisége folytán, de azért — mint elsődleges eredményt — mégis csak közlésre alkalmasnak tekintem őket, annál is inkább, mert úgy gondolom, hogy nagy eltéréseket a szélesebb körű anyagvizsgálat sem fog eredményezni.

* A Művelődésügyi Minisztérium Technikumi Osztályától nyert értesülés alapján.

II. táblázat

Az iskolai órákra való elkészülés össz-ideje naponta az ált. iskolákban (órákban)

Oszt.	1		2		3		4		5		6 + több		1-6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I.	31	28,44	62	56,88	11	10,10	5	4,58	—	—	—	—	109	100,00
II.	18	18,37	61	62,24	14	14,28	5	5,10	—	—	—	—	98	99,99
III.	13	17,57	35	47,30	20	27,03	6	8,10	—	—	—	—	74	100,00
IV.	22	28,57	27	35,06	26	33,77	2	2,60	—	—	—	—	77	100,00
V.	10	7,69	46	35,38	44	33,85	17	13,08	11	8,46	2	1,54	130	100,00
VI.	2	1,98	28	27,72	32	31,68	27	26,73	10	9,90	2	1,98	101	99,99
VII.	1	1,26	25	31,64	31	39,24	14	17,72	7	8,86	1	1,27	79	99,99
VIII.	3	3,30	39	42,86	30	32,97	13	14,28	4	4,39	2	2,20	91	100,00

A feldolgozott 759 adat a következőket mutatja:

Az I—II. osztályban a zöm 2 órát tanul, a 3 óra felé 10—14%-os, a 4 óra felé 4,5—5%-os eltolódással. A III—IV. osztályban ez az átlag a 2—3 órára tolódik át, kis elcsúszással a IV-ik felé (8,10 és 2,60%).

Az V. osztálytól kezdve, tehát a felső tagozatban, már változatosabb a kép, amennyiben megjelennek az 5 és 6, vagy annál több órát tanulók is, de viszont általában megnyugtató, mert az V—VIII. osztályban a tanulók átlaga a feldolgozásra került anyag szerint 2—3 órát tanul kevés eltolódással a 4 óra felé (csak a VI. osztály ugrik ki valamilyen helyi ok folytán: 13,08; 26,73; 17,72; 14,28%), még kevesebb az 5 (átlag 8—9%) és elenyészően csekély százalékkal (1,54—2,20%) a 6 és több óra felé. Ennyit az otthoni tanulásra fordított időt feltüntető táblázatok elemzéséből.

A második témakör, amelyet meg kell vizsgálnunk, mert újként jelentkezik az iskoláskorú gyermekek elfoglaltságában, és ma a szocialista iskola-rendszer szélesebb hatósugara révén természetesen kell is, hogy jelentkezék: *a házi munka.*

III. táblázat

A tanulók házi munkában eltöltött ideje naponta a középiskolákban (órákban)

Iskola	Oszt.	0		1		2		3		4 + több		0-4	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gimnáziumok	I.	84	16,18	240	46,24	162	31,21	28	5,40	5	0,96	519	99,99
	II.	104	21,44	224	46,18	129	26,60	20	4,12	8	1,65	485	99,99
	III.	75	17,81	181	42,99	122	28,98	34	8,08	9	2,14	421	100,00
	IV.	76	22,03	146	42,32	82	23,77	34	9,85	7	2,03	345	100,00
Technikumok	I.	149	49,17	94	31,02	50	16,50	8	2,64	2	0,66	303	99,99
	II.	116	39,45	93	31,63	56	19,05	25	8,50	4	1,36	294	99,99
	III.	79	33,62	67	28,51	61	25,96	21	8,93	7	2,98	235	100,00
	IV.	71	40,11	55	31,07	35	19,77	14	7,91	2	1,13	177	99,99

Érdekes, hogy itt az adatszolgáltatók száma az előző táblázatokhoz viszonyítva valamivel csökken, éspedig a gimnáziumoknál 124 fővel, a technikumoknál 40-el, tehát amott 1770, emitt 1009 adatból számoltunk.

Nézzük először a gimnáziumokat. Előre kell bocsátanom, hogyha a 124 főt, akik nem nyilatkoztak, olyanoknak tekintjük is, mint akik semmiféle házimunkát nem végeznek, ez nem nagyon változtat az arányokon. A házimunkát nem végzők 16,18—22,03%-os hányada mellett ott áll a nagy átlag a napi 1 órát végzők 44,68%-os és a 2 órát végzők 27,96%-os, *összesen: 72,64%-os* aránya. Ehhez járul még, hogy átlagban 6,54% 3 órát, 1,63% 4 és több órát tölt házi munkával.

Ez arra int, hogy *a gimnáziumi tanulók átlagánál*, vagy legalább is több mint kétharmadánál, egy *minimum napi egy óras házi munkával* kell számolnunk.

Érdekesen alakul ez a helyzet a *technikumoknál*. Itt a gimnáziumokhoz viszonyítva kétszeres a nem dolgozók száma; 33,62—49,17%-ig. Egy órát átlagban 30,62%, két órát 20,01% dolgozik, 6,73% pedig három órát, 1,48% 4 és több órát. *Egy-két órát tehát 50,63% dolgozik, szemben a gimnázium 72,64%-ával.*

IV. táblázat

A tanulók házi munkában eltöltött ideje naponta az általános iskolákban (órákban)

Osztály	0		1		2		3		4 + több		0—4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I.	69	70,41	23	23,46	6	6,12	—	—	—	—	98	99,99
II.	34	37,78	38	42,22	17	18,89	1	1,11	—	—	90	100,00
III.	20	28,57	25	35,71	20	28,57	5	7,14	—	—	70	99,99
IV.	15	19,74	40	52,63	15	19,74	6	7,89	—	—	76	100,00
V.	12	9,76	46	37,39	37	30,08	16	13,01	12	9,76	123	100,00
VI.	13	13,13	39	39,39	30	30,30	12	12,12	5	5,05	99	99,99
VII.	2	2,53	19	24,05	36	45,57	15	18,99	7	8,86	79	100,00
VIII.	4	4,39	31	34,06	27	29,67	21	23,08	8	8,79	91	99,99

Az általános iskolásoknál az alsó tagozatban az első osztály 70,41%-áról 19,74%-ra esik az otthon nem dolgozók száma a IV-osztályig, viszont az 1 órát dolgozóké 23,46-ról 52,63-ra, a 2 órát dolgozóké ingadozással kb. 20%-ig emelkedik, és akad a II. osztálytól kezdve 1,11-től 7,89%-ig 3 órát dolgozó is. A felsőbb osztályokban azonban az átlag már 1—2 órát dolgozik: éspedig 1 órát 34,43%, 2 órát 33,16%, 3 órát 16,32%, és 4 vagy több órát 8,16%. *Vagyis az átlag, 67,59% 1—2 órát dolgozik, tehát majdnem olyan méretben, mint a gimnáziumnál.*

A napi elfoglaltságban szereplő tényezők között nem elhanyagolható, mint időt igénybevevő faktor, az *iskolabajárás*. Előre kell bocsátanom, hogy ez általában és szigorúan véve nem vehető minden esetben terhelésnek, mert mondjuk egy napi 1/2—1 óras gyalogséta az egészséghez tartozó felfrissülés is lehet; de ha ez a közlekedés nagyvárosban járművel történik csúcsforgalomban, vagy pedig vonattal való bejárás, akkor ez az időelfoglaltság is bizony már terhelésnek számít. (Azt most nem kívánom külön boncolgatni, hogy sok gyermeknél még egy rövidebb időtartamú iskolábamenetel is feszültséget jelenthet a számára izgalmat okozó iskolai munka miatt.)

Az iskolábamenetel szempontjából a falusi iskolák, közép- és általános iskolák tanulói általában jó helyzetben vannak, városban és nagyvárosban is

V. táblázat

Az iskolába menetel időtartama középiskolai tanulóknál (oda-vissza, percekben)

Iskola	Oszt.	1—30		31—60		61—90		91—120		120 felett		1—120	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gimnáziumok	I.	266	43,89	211	34,82	49	8,08	28	4,62	52	8,58	606	99,99
	II.	196	38,58	226	44,49	36	7,09	19	3,74	31	6,10	508	100,00
	III.	183	39,96	192	41,92	35	7,64	19	4,15	29	6,33	458	100,00
	IV.	173	45,53	141	37,10	32	8,42	11	2,89	23	6,05	380	99,99
Technikumok	I.	141	46,84	109	36,21	17	5,65	11	3,65	23	7,64	301	99,99
	II.	126	41,86	116	38,54	14	4,65	16	5,31	29	9,63	301	99,99
	III.	110	45,08	85	34,84	14	5,74	4	1,64	31	12,70	244	100,00
	IV.	91	47,89	57	30,00	9	4,74	10	5,26	23	12,10	219	99,99

az általános iskolai tanulók, minthogy körzeti iskolákba járnak. A középiskolai tanulók nagy átlagánál sem mutatkoznak általában nehézségek, kivéve a nagyvárosi és itt is főleg a technikumok tanulóit, mert ezekbe az iskolákba különleges profiljuk miatt nagy távolságokból is járnak tanulók.

A mondottakat igazolja statisztikai anyagunk is. A középiskolás tanulók közül (gimnáziumok és technikumok együtt) 1/2 órán belül jut az iskolába és onnan haza 43,03%, 31—60 percet vesz igénybe az iskolába és hazamenetel 38,05%-nál, tehát 1 órán belül jut az iskolába és onnan haza, 81,08%. 61—90 percig tart mindez 6,89%-nál, 91—120 percig 3,94%-nál, viszont kicsit magas és éppen ezért meggondolkodtató, javítást sürgető jel a két óránál több időt közlekedő tanulók százalékaránya: 8,06%. E két utóbbi kategória százalékszámai a 2 órát közlekedőknél 118, a 2 óránál többet közlekedőknél 241, tehát összesen 359 tanulót jelentenek 2988 tanulóból.

VI. táblázat

Az iskolába menetel időtartama általános iskolai tanulóknál (oda-vissza, percekben)

Osztály	1—30		31—60		61—90		91—120		120 felett		1—120	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I.	70	63,06	33	29,73	5	4,50	3	2,70	—	—	111	99,99
II.	58	58,00	36	36,00	4	4,00	2	2,00	—	—	100	100,00
III.	60	76,92	16	20,51	2	2,56	—	—	—	—	78	99,99
IV.	46	59,74	27	35,06	4	5,19	—	—	—	—	77	99,99
V.	96	73,28	29	22,14	2	1,53	3	2,29	1	0,76	131	100,00
VI.	69	68,32	21	20,79	7	6,93	4	3,96	—	—	101	100,00
VII.	64	80,00	14	17,50	—	—	1	1,25	1	1,25	80	100,00
VIII.	67	73,63	19	20,88	2	2,20	—	—	3	3,29	91	100,00

Ez az általános iskolai statisztika viszont teljesen megnyugtató: maximum egy órát vesz igénybe a közlekedés 94,28%-nál 1—1 1/2 órát 3,37%-nál, 1 1/2—2 órát 1,68%-nál és 2 óránál többet 0,65%-nál. Ez utóbbi kategóriák alacsony százalékaránya azt mutatja, hogy ezek kivételes esetek lehetnek, ami persze nem jelenti, hogy a pedagógusnak az ilyenek kiküszöbölésére megfelelő módon nem kell törekednie.

VII. táblázat

Rendszeresen olvasó és nem olvasó tanulók száma a középiskolákban

Iskola	Osztály	Olvasó tanulók száma	Nem olvasó tanulók száma	Nem olvasó tanulók %
Gimnáziumok	I.	449	95	17,46
	II.	332	119	26,38
	III.	359	92	20,39
	IV.	240	137	36,33
Technikumok	I.	221	82	27,06
	II.	242	70	22,43
	III.	179	66	26,93
	IV.	119	71	37,36

A napi elfoglaltságok sorában kell még megtárgyalnunk a *rendszeres olvasás* problémáját, márcsak azért is, mert az erre fordított idő megadását is órákban kértük.

Bizony itt elég szomorú az eredmény, és ez komoly figyelmeztetést kell, hogy jelentsen a pedagógus számára. Nem annyiban, mintha ez megterhelné a tanulókat, hanem éppen azzal a szinte ijesztő adattal, hogy milyen magas azoknak a tanulóknak a százalékaránya, akik *nem olvasnak* rendszeresen. És itt egyformán rossz a helyzet gimnáziumokban és technikumokban egyaránt, amint ezt a fenti táblázat minden további magyarázat nélkül is mutatja. Egyenesen megdöbbentő a negyedik osztályok több mint egyharmadot kitevő 36,33 és 37,36%-os adata! Hát még ha hozzávesszük azt, hogy itt valószínűleg többel is számolnunk kell, mert bizonyára jócskán akadnak, akik mégiscsak restellték beírni, hogy nem olvasnak rendszeresen. Még az sem indok, hogy jó: az érettségi előtt nem érnek rá olvasni. Bizony elég szomorú bizonyítvány számunkra, hogy az alsóbb osztályokban a tanulók 1/5–1/4-e nem szerette meg jobban az olvasást. Vagy nem is a gyermek az oka, hanem a túlterhelés? Persze ennek a kérdésnek a teljes felderítése is vizsgálatot igényel.

VIII. táblázat

Rendszeresen olvasó és nem olvasó tanulók száma az általános iskolákban

Osztály	Olvasó tanulók száma	Nem olvasó tanulók száma	Nem olvasó tanulók %
V.	100	12	12,00
VI.	86	8	9,3
VII.	62	17	27,41
VIII.	77	14	18,18

Amint ez a táblázat mutatja, ennek az ügynek a gyökerei az általános iskolába nyúlnak vissza, bár itt a kevés adatból nem merek pozitív következtetéseket levonni. Az a tény viszont, hogy a kisszámú adatban is akadnak nem egészen megnyugtató százalékszámok, olyan körülmény, amelyet mégis kapcsolatba kell hozni az előzőkkel.

A következő kérdéscsoport az osztályon kívüli elfoglaltságok adatainak feldolgozása.

IX. táblázat

KISZ munkát végző tanulók száma és az elfoglaltság heti időtartama

	Osztály	n	%	Heti óra
Gimnáziumok	I.	93	16,72	1-8
	II.	178	35,45	1-6
	III.	165	36,02	1-10
	IV.	180	47,61	1-8
Technikumok	I.	79	26,15	1-4
	II.	110	35,25	1-8
	III.	119	48,57	1/2-6
	IV.	92	48,42	1/2-6

X. táblázat

Úttörő munkát végző tanulók száma és az elfoglaltság heti időtartama

Osztály	n	Heti óra
I.	—	—
II.	—	—
III.	19	1-3
IV.	63	1
V.	41	1/2-4
VI.	57	1-4
VII.	39	1-6
VIII.	44	1-8

XI. táblázat

Szakköri munkát végző tanulók száma és elfoglaltságuk heti időtartama a középiskolákban

	Osztály	n	%	Heti óra
Gimnáziumok	I.	92	16,54	1-6
	II.	194	38,64	1-8
	III.	176	38,42	1-14
	IV.	114	30,15	1-8
Technikumok	I.	117	38,74	1-8
	II.	87	27,88	1-10
	III.	73	29,79	1-8
	IV.	69	36,31	1-10

XII. táblázat

az általános iskolákban

Osztály	n	Heti óra
I.	—	—
II.	—	—
III.	—	—
IV.	5	1
V.	28	1/2-6
VI.	40	1-6
VII.	29	1-7
VIII.	56	1-6

} % = 38,15

XIII. táblázat

A különórákra járó tanulók száma és az elfoglaltság heti időtartama középiskolákban

	Oszt.	Iskolában		Magánúton		Összesen	
		n	ó	n	ó	n	%
Gimnáziumok	I.	89	1-4	73	1-12	162	29,13
	II.	47	2-4	67	1-8	114	22,71
	III.	24	2-7	46	1-9	70	15,28
	IV.	24	1-6	39	1-10	63	16,66
Technikumok	I.	9	2	9	1-6	18	5,96
	II.	28	2-4	12	1-5	40	12,82
	III.	7	1-2	11	1-12	18	7,34
	IV.	19	2	19	1-8	38	20,00

XIV. táblázat

általános iskolákban

Oszt.	Iskolában		Magán.		Összesen
	n	ó	n	ó	
I.	2	2	5	2	7
II.	—	—	7	2	7
III.	5	2-4	—	—	5
IV.	—	—	6	2-4	6
V.	9	2	4	1-8	13
VI.	6	1-2	4	2-4	10
VII.	5	1-3	2	2-4	7
VIII.	3	2-4	4	2-14	7

} 37 (4,87%)

XV. táblázat

Iskolán kívüli sportot űző tanulók száma és elfoglaltságuk heti időtartama
középiskolákban

	Osztály	n	ó	%
Gimnáziumok	I.	37	1—12	6,65
	II.	172	1—10	34,26
	III.	87	2—20	18,99
	IV.	50	1—18	13,22
Technikumok	I.	48	1—8	15,89
	II.	43	1—10	13,78
	III.	38	1—10	15,51
	IV.	32	2—15	16,84

XVI. táblázat

általános iskolákban

Osztály	n	ó	Összesen
I.	—	—	
II.	—	—	
III.	—	—	
IV.	3	3—4	
V.	7	1—7	
VI.	10	1—6	
VII.	11	2—4	
VIII.	16	2—9	
			IV—VIII. 47 tanuló 11,72%

Amint a táblázatok is mutatják, szólni fogunk itt az úttörő és KISZ-munkáról, az iskolai szakköri munkákról (beleértve ebbe az iskolai sportkört is), az iskolában és magánúton felvett különórákról és végül az iskolán kívüli sportelfoglaltságról. Itt a számadatokat már heti időtartamban kértem be, s így ezekben is számolunk.

Nézzük először is a *KISZ-munkát* nevelői fontosságának, de meg azon körülménynek szempontjából is, hogy ez a munka mind jelentősebb helyet foglal el majd ifjúságunk osztályon kívüli nevelésében, és hogy mind nagyobb százalékban lesznek tagjai középiskolásaink. Már a múlt iskolai esztendőben begyűjtött adatok ezt a fejlődő tendenciát mutatják mind a két iskolatípusban a IV. osztályig a taglétszámnak az osztálylétszám majdnem 50%-ig való emelkedésével. Így tehát a jövőben ifjúságunk elfoglaltságában rendszeresen számolnunk kell átlagosan heti 2 óra KISZ-munkával, amely egyeseknél (legalább is a kimutatások szerint, de a dolog természetéből folyólag is a különböző KISZ-funkcionáriusoknál) magasabb is lesz, és némelyeknél a heti 6—8 órát is eléri, amint erre az adatok utalnak.

Kisebb mértékben, de számolni kell már az általános iskolában is az úttörő munkával a III. osztálytól kezdve, itt is heti átlagban legalább 2 órával, egyeseknél 4 és 6 órával. Olyan plusz ez ifjúságunk nevelésében, amelynek jelentős nevelési eredményei bőven megérik a más elfoglaltságokhoz mérten igazán nem túlzott időleköttiséget.

Az elvégzett adatgyűjtés azt is igazolja, hogy az ifjúság sok irányú érdeklődésének kielégítését célzó *iskolai szakköri munkák* elég jelentős helyet foglalnak el fiatalságunk életében.

A gimnáziumok I. osztályában lanyhábbnak mutakozó részvétel megerősödik a II. és III. osztályban 38,64/38,42%-ra, és még a IV. osztályban is majdnem a tanulók egyharmadát, 30,15%-ot foglalkoztat. Ez *gimnáziumi átlagban 30,41%-ot jelent*, a technikumokban 32,98%-ot, *az általános iskolában meg éppen 38,15%-ot*. Ez a tendencia semmi esetre sem helyteleníthető, viszont azt jelenti, hogy tanulóink egyharmadánál ez átlag heti 2 órai külön elfoglaltságban mutatkozik, sőt az adatok szerint egy igen nagy résznél még több órában is, mert nem ritka a heti 4, 6, 8 és 10 órás elfoglaltság sem a bevallások

szerint, amely adatok hitelességét azonban még nem volt módunkban ellenőrizni. Ezek a nagy óraszámok már kevésbé helyeselhethők, valamint más oldalról az sem, hogy ezekben az elfoglaltságokban igen kevés helyet foglal el az iskolai sportkör. Sajnos azt sem tudtuk még pontosan kielemezni, hogy itt milyen az arány az egyes elfoglaltságok között.

Várakozással tekintettünk a különórák problémája elé, mert az utóbbi időben ez sokat hánytorgatott témaként szerepelt, és különösen pedagógus körökben gyakran vetették a szülők szemére, hogy mindenféle különórákkal elvonják gyermekeiket az iskolai órákra való készüléstől.

Mindjárt előre kell bocsátanunk, hogy a számok tükrében — legalább is debreceni vonatkozásban — nem ilyen veszedelmes a probléma. A gimnáziumokban az iskolai vagy magánúton különórákra járók százalékaránya 29,13—22,11—15,28 és 16,66%, tehát, a kezdeti valamivel több mint 1/4 részből eső tendenciával, ami gimnáziumi átlagban 21,59%-ot tesz ki, a technikumokban pedig váltakozó szinten 5,96—20,00%-ig mutatkozik, amely utóbbi arányszám érdekesen a IV. osztályban érettségi előtt jelentkezik, viszont általában is csak 10,86%-ot ad. Az általános iskolában meg éppen egészen alacsony ez a százalékarány: 4,87%.

A tárgyak a legnagyobb változatosságot mutatják: idegen nyelvek, matematika, fizika, zene, rajz, még gyógytorna is, hiszen Debrecen is ugyanazokat a lehetőségeket biztosítja ezen a téren, mint a főváros. Lehet természetesen, hogy Budapesten más a helyzet, és ezért történtek az utóbbi hónapokban az elhangzott kifogások. De nem hiszem azért, hogy lényeges eltérés lenne a főváros és a vidéki nagyvárosok között. Inkább abban látom a veszedelmet — és ezt kell még a rendelkezésünkre álló anyag alapján szintén megvizsgálni —, hogy ugyanaz a réteg, az a bizonyos 1/4 jár szakkörökre és különórákra, és ez már valóban túlterhelő. Mert ezeknél a foglalkozási ágaknál a normál heti 2—4 órán túl, éppúgy mint a szakköröknél, igen gyakran szerepelnek magas óraszámok is, 9—10-ig, sőt 12-ig is. A javítás módzataira és ezek lehetőségére itt most természetesen nem térünk ki, mert ez nem ennek a referátumnak a feladata.

Végül ebben a témakörben még egyszer vissza kell térnünk a *sportra*, és pedig az iskolán kívüli sportfoglaltsággal kapcsolatban. Itt szintén nem magas az arány: a *gimnáziumban* 6,65—34,26—18,99—13,22%, vagyis *átlagban* 21,59%, a *technikumban* 15,34%, az általános iskola felső tagozatában pedig 11,72%. Ez tehát a túlterhelés szempontjából nem volna veszedelmes, ha csak az erre járók is nem a fenti kategóriákban szereplők közül kerülnek ki. Egyrészt bizonyosan. Inkább az a meggondolkoztató, hogy ifjúságunk a rendes tornaórákon túlmenően ezek szerint nem sportol komolyan, éppen az a része ifjúságunknak nem, amelyre pedig a fokozott szellemi munka mellett különösképpen ráférne a testi kondíció erősítése. Meg kellene tehát keresni a módját annak, hogy nagyobb tömegekben, ésszerű időbeosztással, *nem versenyszerű* sporttal erősítsük ifjúságunkat, másfelől pedig leépítsük az ezen a vonalon mutatkozó túlzásokat is, amelyekre már csak az itt feltűnő és kiugró heti elfoglaltsági óraszámok mutatnak, s amelyek a 2-től 12, sőt 18 és 20 óráig jelentkeznek az anyag nyers áttekintése alapján. Még azt megértem, hogy a sportegyletek a nem tanulókból rekrutálódó sportolók miatt az esti órákban tartják edzéseiket, de hogy mi szükség van arra, hogy az edzések egyes szakosztályokban hetenként háromszor gyakran 3 óra hosszat tartsanak, azt felfogni nem tudom.

XVII. táblázat.

A szórakozásokra fordított idő heti órákban, a középiskolákban

Iskola	Osztály	2		4		6		8 + több		2—8 heti óra	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gimnáziumok	I.	333	69,52	110	22,96	26	5,43	10	2,09	479	100,00
	II.	298	66,37	125	27,84	19	4,23	7	1,56	449	100,00
	III.	225	53,44	154	36,58	27	6,41	15	3,56	421	99,99
	IV.	206	61,68	86	25,75	28	8,38	14	4,19	334	100,00
Technikumok	I.	159	63,35	73	29,08	9	3,58	10	3,98	251	99,99
	II.	177	58,22	86	28,29	32	10,53	9	2,96	304	100,00
	III.	108	49,31	83	37,90	21	9,59	7	3,20	219	100,00
	IV.	80	43,71	64	34,97	15	8,20	24	13,11	183	99,99

XVIII. táblázat.

A szórakozásra fordított idő heti órákban, az általános iskolákban

Osztály	2		4		6		8 + több		2—8 heti óra	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I.	21	87,50	2	8,33	—	—	1	4,17	24	100,00
II.	28	80,00	5	14,28	1	2,86	1	2,86	35	100,00
III.	31	91,18	1	2,94	2	5,88	—	—	34	100,00
IV.	53	94,64	3	5,36	—	—	—	—	56	100,00
V.	68	86,08	9	11,39	1	1,26	1	1,26	79	99,99
VI.	52	74,28	6	8,57	8	11,43	4	5,71	70	99,99
VII.	50	76,92	13	20,00	2	3,08	—	—	65	100,00
VIII.	61	78,20	10	12,82	7	8,97	—	—	78	99,99

A fenti táblázatok szerint a szórakozásra fordított idő átlagértékei az összegezés alapján a következők:

A középiskoláknál a tanulók 60,08%-a heti 2 órát
 29,54%-a „ 4 „
 6,70%-a „ 6 „
 3,63%-a „ 8 és több órát,
 az ált. isk. felső tagozatában 79,10%-a „ 2 órát
 13,01%-a „ 4 „
 6,16%-a „ 6 „
 1,71%-a „ 8 és több órát tölt

szórakozással. A nagy átlag tehát heti 2, maximum 4 órát fordít erre, ami heti egyszeri mozi- színházlátogatást jelent. A számok tükrében az első pillantásra ez nem olyan jelenség, amely aggasztónak mondható, de nem elhanyagolható tényező, hogy 2640 tanuló közül 96 heti 8 órát vagy többet szórakozik.

Annál nyugtalanítóbb a tanulók alvását feltüntetető alábbi két táblázat.

XIX. táblázat

Az alvásra fordított idő átlaga naponként a középiskolákban
(órákban)

Iskola	Oszt.	7		8		9		10		11 + több		7—11	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gimnáziumok	I.	82	15,10	271	49,91	140	25,78	48	8,84	2	0,37	543	100,00
	II.	95	18,66	315	61,89	80	15,72	19	3,73	—	—	509	100,00
	III.	129	28,41	242	53,30	62	13,66	19	4,18	2	0,44	454	99,99
	IV.	150	39,79	186	49,34	28	7,43	12	3,18	1	0,26	377	100,00
Technikumok	I.	30	9,90	195	64,36	66	21,78	10	3,30	2	0,66	303	100,00
	II.	64	20,51	187	59,93	52	16,67	7	2,28	2	0,64	312	99,99
	III.	63	25,71	143	58,37	30	12,24	9	3,67	—	—	245	99,99
	IV.	66	34,92	91	48,15	25	13,23	7	3,70	—	—	189	100,00

XX. táblázat

Az alvásra fordított idő átlaga naponként az általános iskolákban
(órákban)

Osztály	7		8		9		10		11 + több		7—11	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I.	—	—	7	6,48	7	6,48	78	72,22	16	14,81	108	99,99
II.	—	—	2	2,08	10	10,42	63	65,62	21	21,87	96	99,99
III.	—	—	6	8,69	15	21,74	41	59,42	7	10,14	69	99,99
IV.	—	—	10	13,16	13	17,10	43	56,58	10	13,16	76	100,00
V.	4	3,28	21	17,21	31	25,41	61	50,00	5	4,10	122	100,00
VI.	—	—	22	21,78	27	26,73	45	44,55	7	6,93	101	99,99
VII.	2	2,27	17	19,32	19	21,59	39	44,32	11	12,50	88	100,00
VIII.	3	3,30	31	34,06	30	32,97	22	24,17	5	5,49	91	99,99

A magam részéről ezt a vizsgálati eredményt komoly figyelemztető jelnek tekintem, mert meggyőződésem, hogy a kevés alvás részint következménye, részint egyik előmozdítója is a túlterheltségnek, nem szólva arról, hogy a fizikum és főleg az idegerő leromlásának egyik legfőbb tényezője. Ez egyik legjelentősebb oka annak az idegességnek, amely gyermekeink egy részénél ma annyira tapasztalható, oka azoknak a neuraszténias tüneteknek, amelyek nem feltétlenül ugyan, de lehetnek kiinduló pontjai egyéb vonalakon is bizonyos félrefejlődéseknek. Határozottan károsnak tartom, hogy már a középiskolák I. osztályában ilyen nagy százalékban találunk 7 órát alvó gyermekeket, (a gimnáziumban 15,10, a technikumban, 9,90%-ban.) De ha hozzávesszük azt, hogy a 15 éves gyermekek egy jelentős hányada (gimnáziumban 49,91, technikumban 64,36%) csak 8 órát alszik, és csak 25,87%, illetve 21,78% alszik 9 órát, akkor még kevésbé kedvező a kép. Ugyanilyen színezetű marad a helyzet felfelé is, mert a 7 órát alvók száma a IV. osztályig a gimnáziumban a 39,79, a technikumokban a 34,92%-ot éri el. 8 órát a 18 évesek közül 49,34, illetve 48,15% alszik, ami a 7 órással együtt 89,13 illetve 83,07%-ot ad. Ezt a helyzetet sem tarthatjuk kielégítőnek.

Szeretnék ezzel kapcsolatban azonban rámutatni arra, hogy az itt mutatózó hibáért nem lehet csak az iskolát felelőssé tenni. A családnak jóval többet kellene cselekednie a jelenleginél azért, hogy a gyermekek idejében kerüljenek ágyba és többet aludjanak. — Hogy mennyire nem csak az iskola oka ezeknek a hibáknak, azt világosan igazolja az általános iskolai helyzet. Mert ugyan mi indokolja azt, hogy 6 éves gyermekek az általános iskola I. osztályában 12,96%-ban (fele-fele arányban) csak 8 és 9 órát alszanak? S hogy hasonló a százalék a II. osztályban, majd a III.-ban, 9 éveseknél 30,43%-ra ugrik és ugyanazon a szinten van a IV. osztályban is? Igaz ugyan, hogy az I. osztályosok 72,22%-a 10 órát alszik, de a IV. osztályosok közül már csak 58,58%. A felső tagozatban megjelennek aztán a 7 órát alvók 20—21%-kal az V. és VI. osztályban, sőt a VII.-ben is, a VIII.-ban pedig 34,36%-ra ugrik ez a szám, s ebben a korban már csak 32,97% alszik 9 órát és 24,17% 10 órát.

Ezek az adatok még kiegészítést nyerhetnek az anyag tüzetesebb átvizsgálásánál az általános iskolai vonalon, sajnos azonban nem sok reményt fűzök ahhoz, hogy ez az újabb vizsgálat jobb képet fog majd adni. A helyzet mindenestre komoly és komoly intézkedéseket kíván elsősorban középiskolai vonalon.

*

Ami már most az *összesítést* illeti, az általános iskolánál végeztünk bizonyos számításokat, amelyek arra utalnak, hogy ott az *alsó tagozatban* nem igen beszélhetünk még túlterhelésről, mert az átlagos napi elfoglaltság 6—7 óra (iskolai és házi elfoglaltság együtt), a *felső tagozatban* azonban ez a napi össz-munka átlagban az V. osztályban 7—8 órára, a VI. osztálytól kezdve pedig már 7—9 órára rúg, ahol a 9 órát 26,73—17,72 és 14,28% képviseli felfelé menően, de akadnak 10 órásk is kis százalékban (8—9%).

A *középiskola* első három osztályában a napi elfoglaltság általában véve a következőképpen számolható: iskolai munka 5 óra, készülés 3 1/2 óra, iskolabajárás 1/2 óra, házi munka 1 1/2 óra, szakkör 1/2 óra, összesen: 11 óra, a IV. osztályban pedig a magasabb készülési idő miatt napi 12 óra.

Nem mulaszthatom el még e tárgykör befejezésekképpen annak felemlítését, hogy véleményem szerint az egész kérdéskomplexus szoros kapcsolatban áll a pedagógusok terhelésének kérdésével is. Ennek vizsgálatát is lényegesenek tartom. Mert eredményes munkát az oktatás és nevelés területén csak az a pedagógus végezhet, akinek van ideje az ideológiai, szakmai és pedagógiai állandó önképzésre és ebből az otiumban végzett munkából merít erőt nevelői feladatainak maradéktalan ellátásához.

És még egy rövid megjegyzés. Amikor a túlterhelés ellen küzdünk, nem beszélünk a *terhelés* ellen. Mert a terhelés, a követelmények, a fejlődés elengedhetetlen feltételei. Nem beszélünk uniformizált terhelésről sem, mert ez sem kívánatos: az egészséges és józan terhelés megbír bizonyos fluktuálást. Követelmények nélkül — kénytelen vagyok olyan pedagógiai közhelyet ismételni, amelyet azonban sajnos nem mindig vesznek figyelembe még a pedagógusok sem — nincs pedagógia, de viszont a túlterhelés fizikailag, szellemileg és erkölcsileg megnyomorít. És ha szabad egy kissé élezett, talán túl élezett kontúrokkal erősítenem a képet: fizikailag és szellemileg főleg az értékesebbeket, a szorgalmasokat, a lekiismereteseket, moráliter a gyengébb képességűeket.

Végezetül még egyszer annyit, hogy az összegyűjtött anyag differenciáltabb vizsgálatát még ezután kell elvégezni, kiterjesztvén azt a mélyebb összefüggések feltárására, valamint egyéb, a vizsgálati anyagból kifejthető témakörökre, mint pl. a könnyen és nehezen tanult tárgyak és a tanuló által érzett nehézségeknek a felmérése. Ezekről a vizsgálatokról még a jelenleg levonható következtetéseknél is hasznosabb felvilágosításokat várunk oktatói és nevelői munkánk eredményesebbé tétele számára.

Бела Яус:

ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОДЕЛАННЫЕ В ОБЩИХ И СРЕДНИХ ШКОЛАХ ДЕБРЕЦЕНА, В СВЯЗИ С ПЕРЕГРУЗКОЙ УЧАЩИХСЯ

Руководитель педагогической кафедры дебреценского университета собрал данные о 6000 учениках с целью установить степень их перегруженности. На основе результатов сведений, собранных при помощи анкет, высланных родителям, он составил таблицы, а к таблицам дал текстовое пояснение. В этих таблицах дано время подготовки по типам школ, работы по домашнему хозяйству, время дороги в школу и обратно, показано количество учеников, систематически читающих и не читающих, часы, проведенные на занятиях молодежной организации, в различных кружках, на внешкольных уроках, время спорта, развлечения, сна. Автор устанавливает, что большинство учащихся перегружены.

Béla Jausz:

RESEARCH INTO THE OCCUPATION OF SCHOOL CHILDREN IN THE GENERAL AND MIDDLE SCHOOLS IN THE TOWN OF DEBRECEN

B. Jausz, Professor of the Debrecen University, Pedagogical Faculty, has collected data on nearly six thousand pupils of general and middle school in order to find out the degree of their overwork. The answers to the questionnaires sent to parents are tabulated and commented. The tables show, according to school types, the time devoted to homework, to domestic duties, to going to, and returning from, school, the number of school children reading regularly and of those not reading, the time devoted to the youth movement, to study circles, private lessons, sports, amusement and sleep. The author comes to the conclusion that a considerable part of the school children are engaged beyond capacity.

A TÚLTERHELÉS NÉHÁNY PSZICHOLÓGIAI VONATKOZÁSA

Gyakran találkozunk a tanulók túlterheltségével kapcsolatban azzal a szimplifikált szemlélettel, amely a túlterhelés kérdését egyes-egyedül a tananyag mennyiségével hozza kapcsolatba, és a kettő között egyenes arányt állapít meg. Sok tananyag túlterhelést okoz, kevesebb anyag megszünteti a túlterhelést. Ezért az egyedüli orvosság a tananyagcsökkentés. Ezt az egyoldalú szemléletet még abban az esetben is felismerhetjük, ha a vizsgálatok rendkívül differenciáltan különböző orvosi adatokkal, fáradságvizsgálatokkal alátámasztják azt a tényt, hogy a tanulók valóban túl vannak terhelve. A túlterhelés ténye, ennek igen differenciált kimutatása azonban egyáltalában nem jelenti azt, hogy a túlterhelés okát is ugyanolyan differenciáltan kutatjuk. A túlterhelés valóságos okainak feltárása csak abban az esetben lehetséges, ha figyelembe vesszük mindazokat a tényezőket, amelyek a pedagógiai tevékenységben szerepet játszanak. Ezek közül most néhány pszichológiai tényezőt ismertetünk.

A túlterhelés pszichológiai okainak feltárása érdekében induljunk ki a marxista pszichológia egyik alaptételéből. E szerint a tanulók tulajdonságai, képességei egyes-egyedül csak a tanulók tevékenységeinek gyakoroltatása, a tanulók aktivitása útján alakulhatnak ki. Ennek az alapelvnek az értelmében azonnal világossá válik, hogy a tanulók tevékenységeinek, aktivitásának felkeltése nélkül a nagy tananyag is és a kis tananyag is túlterhelést okoz azért, mert a tevékenység, az aktivitás nélkül a tanulók csak látszattudásra tesznek szert. Látszattudásra azért, mert aktivitás, tevékenység nélkül a tanulóknak nem alakulhatnak ki azok a tulajdonságok, képességek, amelyek a további eredményes tanuláshoz elengedhetetlenek.

A lipcei egyetem pszichológiai intézetének munkatársai, G. Clauss és H. Hiebsch megvizsgálták — többek közt — egy-egy tanítási órán elhangzott tanári beszéd és tanulói beszéd arányát. Azt találták, hogy egy-egy tanárra jellemző, hogy az óra túlnyomó részében ő beszél. Ezt a példát annak szemléltetésére hoztuk fel, hogy a tanári aktivitás, a tanári tevékenység semmiesetre sem tudja helyettesíteni a tanulói aktivitást és így arra sem alkalmas, hogy a túlterhelés problémáját megoldja. Itt ugyancsak egy szimplifikált mennyiségi nézőponttal találjuk magunkat szembe. Ha az anyag nehéz, akkor kétszerannyi magyarázat felére csökkenti a nehézséget. A valóság ezzel szemben éppen az ellenkezőt mutatja. A kétszerannyi magyarázat, a kétszerannyi tanári tevékenység önmagában nem gyógyír a túlterhelés megszüntetésére.

Most — a jelen tanév első két hónapjában — széles körökben vitatjuk meg iskolarendszerünk továbbfejlesztésének kérdéseit. A fenti mennyiségi

szemléletet tükrözi a Budapest hatodik kerületében megtartott vita során elhangzott következő kérdés: „Mit tegyen a pedagógus, ha a szemléltetés érdekében most kétszer annyi időt kell fordítani például a fizika órán a kísérletekre, de az elvégzendő anyag mennyisége a régi maradt, s ráadásul öt perccel meg is rövidült az óra?” Ebben a kérdésben is szerepel a mennyiségi szempont. Világosan kell látnunk, hogy a kétszer annyi szemléltetés már önmagában is fokozhatja a túlterhelést, ha ez csak a pedagógus tevékenységét veszi igénybe, és a negyed annyi szemléltetés már eredményes lehet, ha ugyanakkor a tanulók tevékenységét is fejleszti.

A túlterhelés megoldásának pszichológiai megközelítését csak abban az esetben végezhetjük el eredményesen, ha a tanulók tevékenységének elemzéséből indulunk ki.

Az ember és környezete pszichológiai kapcsolatára két tevékenység, a megismerő tevékenység és a cselekvés egysége jellemző. Megismerésen értjük azt a tevékenységet, amelynek segítségével az ember az őt ért benyomásokat felfogja, megőrzi és feldolgozza. Cselekvés pedig az a tevékenység, amelynek segítségével az ember megváltoztatja környezetét.

A valóságban általában a megismerés és cselekvés elválaszthatatlan. Ugyanakkor azonban elérhetjük, egyoldalú oktató-nevelő munkával, hogy tanulóink vagy a megismerésben, vagy a cselekvésben mutassanak fel nagyobb előrehaladást. Meg kell jegyeznünk, hogy az előbbi eset a gyakoribb.

A tanulók túlterhelése szempontjából vizsgáljuk meg először a tanulók megismerő tevékenységének fejlesztése terén tapasztalható hiányosságokat. A megismerő tevékenység rendkívül bonyolult. Itt most elegendő, ha a három fő funkcióját vesszük szemügyre. Ezek: a felfogás, a megőrzés és a feldolgozás. Kezdjük a felfogással. A tanári magyarázat kétségtelenül csupán egyik feltétele a felfogásnak. Ez szükséges, de nem elegendő feltétel. Magnetofon-szemléletnek nevezhetjük azt az álláspontot, amely a tanulókat egyszerűen magnetofon-szalagnak tekinti, és meg van arról győződve, hogy a tanulók a tanári magyarázatot teljes egészében felfogják és bekapcsolva most a megismerő tevékenység második fő funkcióját, a magyarázatot meg is őrzik. Így érthetővé válik az előbb ismertetett álláspont, amely a kétszerannyi magyarázatot kétszer eredményesebbnek, a kétszerannyi szemléltetést kétszer jobbnak tartja. Ez a mechanisztikus determinizmust magában rejtő álláspont a tanári tevékenységet már egymagában eredményesnek tartja, és a tanulót fehér lapnak vagy viasztáblának, vagy a technika fejlődését is figyelembevéve magnetofonszalagnak tekinti, és meg van arról győződve, hogy a tanári beavatkozás mindenkiben ugyanazt a hatást váltja ki. Hogy azután a valóságban ez mégsem történik meg, annak egyesegyedül a tanuló az oka, mert nem figyel és nem tanul. A pedagógus megtette a magáét, esetleg kétszer annyit is tett, mint szokásos, és a tanuló mégsem fejlődik, túlterhelése csak fokozódik.

A mechanisztikus determinizmus, vagyis az, hogy egy meghatározott hatás mindig azonos választ vált ki, emberekre nem érvényes. A determinizmus törvénye emberekre alkalmazva úgy módosul, hogy a külső hatások mindig az egyes emberek személyi tulajdonságainak szűrőjén keresztül érvényesülnek. Ebből következik, hogy túlterhelést okoz minden olyan tanári eljárás, amely nem győződik meg igen alaposan arról, hogy a tanulóknak milyen hatást váltott ki, mennyiben volt eredményes az ismeretek átadása. Erről azonban nem lehet meggyőződni oly módon, hogy az óra végén egy vagy két tanulóval jól-rosszul összefoglaltatjuk az elhangzottakat. Nem lehet

meggyőződni oly módon sem, hogy a következő órán pár tanulót feleltetünk. Mindezek helyett a pedagógiai tevékenység hatásának olyan megmérése volna szükség, amely az egész osztály, az egész osztályközösség minden egyes tagjáról megállapíthatná, hogy felfogta-e, amiről szó volt, milyen mértékben fogta fel, mennyiben értette meg és mennyiben nem, megteremtettük-e a tanulók számára azt a lehetőséget, hogy a megismerő tevékenység második főfunkcióját, ti. a megőrzést eredményesen megvalósíthassák. Úgy vélem, triviális az a gondolat, hogy a megőrzés már eleve nem lehet eredményes abban az esetben, ha a felfogás sem történt meg.

A helyzetet még nehezíti az a tény is, hogy sem a felfogás, sem a megőrzés nem valósítható meg a kívánt formájában abban az esetben, ha a tanulók ehhez nem veszik igénybe a lehető legnagyobb mértékben a gondolkodást, a megismerő tevékenység megmagasabb formáját. A megismerő tevékenység fejlesztése területén itt található a legnagyobb fogyatékoság, hiányosság.

A túlterhelésnek tehát pszichológiailag az egyik oka az, hogy nem fordítunk kellő gondot a tanulók felfogásának fejlesztésére. Ezzel kapcsolatos a túlterhelés másik oka, ti. sem a felfogással, sem a megőrzéssel kapcsolatban nem történik meg a tanulók gondolkodásának fejlesztése. Végül a megismerő tevékenységgel kapcsolatos harmadik oka a túlterhelésnek abban áll, hogy nem tanítjuk meg a tanulókat tanulni, vagyis hogyan kell az ismereteket úgy megőrizni, hogy azt későbbben is fel tudják használni. A feleltetés alkalmával kellene arról meggyőződnünk, hogy milyen mértékben sajátították el a tanulók az ismereteket. Ez az aktus azonban igen gyakran ítélezés formájában zajlik le. A tanuló ilyenkor a vádlott szerepét ölti magára. Mindenért egymagában felelős. Enyhítő körülménynek nem tudjuk be, hogy egy szót sem értett az előző napi magyarázatból, hogy nem tanítottuk meg helyesen tanulni, hogy nem neveltük rá, hogyan használja fel az ismereteket, hogyan kell gondolkodni, stb. Tekintettel arra, hogy ebben a Dávid és Góliáth küzdelemben a történetiség megcsúfolásával mégis a Góliáth, a pedagógus marad a győztes, a tanuló a tapasztalatok kényszerítő súlya alatt előbb-utóbb elbukik, és előáll a megterhelés jól ismert jelensége. És ez elindítja a túlterheléssel foglalkozó tanulmányok és ankétok sorozatát.

A túlterhelésnek a tanulók megismerő tevékenységével kapcsolatos okait úgy tudjuk megszüntetni, ha megtanítjuk a tanulókat gondolkodni, és alkalmat adunk arra, hogy ezt a tevékenységet minden órán maguk is gyakorolhassák. A gondolkodás fejlesztését már az általános iskola első osztályában meg kell kezdenünk. Ha a tanulókat felvérteztük a gondolkodási tevékenység elemi eszközeivel, többek között azzal, hogy maga is kérdéseket tudjon feltenni, akkor megteremtettük a lehetőséget arra, hogy a tanári magyarázatot megértse, hogy a nyújtott ismereteket megragadja, és ezeket saját magában szilárd és biztos tudássá formálja. Ez a folyamat természetesen nem egyirányú. Nemcsak a gondolkodással segítjük elő, hogy az új anyagot megértse a tanuló, hanem ugyanakkor az új anyag fejleszti a gondolkodást, és kialakítja a tanulóban a jártasságot és készséget az ismeretek megszerzésére. A gondolkodás fejlesztésével elősegítjük azt is, hogy az ismeretek megőrzése is eredményes legyen.

Milyen túlterhelési nehézségek származnak abból, hogy az iskolában elsősorban a tanulók megismerő tevékenységét fejlesztjük, és elhanyagoljuk a tanulók cselekvésének fejlesztését? Ennek a kérdésnek feltárásához újra tudatosítanunk kell, hogy cselekvésen értjük azt a tevékenységet, amely a kör-

nyezet átalakításával jellemezhető. Ha a tanulók az ismereteket egyszerűen befogadják és kellő alkalommal visszaadják, és ha ez a tevékenység a gondolkodás kíséretében történik, még nem alkalmas arra, hogy a túlterhelést megszüntesse. Nem alkalmas arra, mert a tanulók nem tudnak mit kezdeni az ismereteikkel, vagyis nem neveltük rá őket, hogyan kell ismereteikkel környezetüket megváltoztatni. (Ez utóbbi éppen a cselekvés kritériuma.) Gondoljunk csak arra, hogy a megszerzett ismeretek milyen hamar elsorvadnak, ha ezek pusztán az egyes leckék börtönének elszigetelt rabjai, és a tanuló még csak meg sem kíséri ismereteit pl. más tantárgyak keretében alkalmazni. A tanuló megismerési tevékenysége nem csap át a cselekvésbe abban az esetben, ha pl. hétfőn 9 és 10 között a logaritmikus eljárás elsajátításáról tesz tanúságot, de 10 és 11 között már ezeket nem használja fel saját munkájának megkönnyítése érdekében a fizikai feladatok kiszámítása keretében, vagy ha a történelmi ismeretei nem viszik őt közelebb az irodalmi művek megértéséhez stb. Arról nem is beszélve, hogy ismereteit alkalmazza az iskola falain túl, a mindennapi életben, a gyakorlati munkában, beszélgetéseiben, olvasás közben, színházban, moziban vagy rádióhallgatás közben.

A tanulók túlterhelésének megszüntetéséhez nagy mértékben hozzájárulhat, ha a tanulókat járatossá tesszük az ismeretek alkalmazásában és ezzel megteremtjük a hidat a megismerő tevékenység és a cselekvés között. A jelenlegi iskolareform egyik feladata éppen ennek a célnak a megvalósítása. Meg kell jegyeznünk, hogy az ismeretek alkalmazását a tanulók nem spontán sajátítják el, hanem a tudatos nevelőmunka hatására.

A megismerő tevékenység és a cselekvés együttes fejlesztésének egyik előfeltétele, hogy a tanulóknak megfelelő motivációs bázist teremtsünk meg, és lehetővé tegyük azt is, hogy tanulóink a tevékenységek lefolytatásában megfelelő jártasságra tegyenek szert, tevékenységeik eredményét megfelelően értékelni tudják.

Ha mindezek hiányoznak, és hiányzik a tanulók érzelmi életének tudatos fejlesztése, ha a tanulók iskolai élete a lecketanulások láncolata sivár egymásutánjából, a feleltetések rideg igazságszolgáltatása és az új anyagok ömlesztése korántsem lelkesítő váltakozásából áll csupán, a tanulók túlterhelése nemcsak megmarad, hanem egy-egy tanulóra vonatkoztatva évről évre növekszik.

A tananyagcsökkentés csak abban az esetben jár eredménnyel, ha ezzel párhuzamosan a tanulóknak jártasság, illetve készség fokára emeljük az ismeretek felfogásának, megőrzésének és alkalmazásának a gondolkodás maximális bekapcsolásával történő széleskörű, gazdagon variált képességét.

Képességen értjük a marxista pszichológia szerint azoknak az emberi tulajdonságoknak együttesét, amely lehetővé teszi meghatározott tevékenységek elvégzését. Ennek tudatosítása utat nyit számunkra, hogy a túlterhelés kérdését egy másik oldalról is megközelítsük.

Fentebb láttuk, hogy a tanulók tulajdonságait, képességeit kialakítani csak a tanulók tevékenységeinek fejlesztése útján lehetséges. A tevékenységek útján kialakított tulajdonságok, képességek együttesét személyiségnek nevezzük. Így válik magától értetődővé „a személyiség mindenoldalú fejlesztése” kifejezés, amelyet gyakran hallunk, de konkrét tartalommal nem mindig töltünk meg.

A túlterhelés megszüntetéséhez tehát az egyik oldalról az szükséges, hogy a tanulók tevékenységeire építsünk, a tanulók tevékenységeit fejlesszük. A másik oldalról azonban ugyanilyen fontossággal jelentkezik az az igény,

hogyan a tanulók személyiségét, a tanulók személyiségében beálló minden jelentékeny változást, fejlődést, visszaesést pontosan felismerjük. Ez utóbbi követelmény kielégítése tekintetében még sok a kívánnivaló. Jelzik ezt a tanulókról készült iskolai jellemzések. Ezek a jellemzések igen gyakran formálisak, és nem mutatják be a tanulók személyiségét.

Érdemes lenne ezeket a jellemzéseket név nélkül visszaadni a tanároknak azzal, hogy mondják meg, melyik tanulóról van szó. Az egyik budapesti középiskolából származó, az érettségi előtt álló tanulóról készült jellemzés: „szorgalmas, jó indulatú, fejlődőképes, a haladás híve” — alapján vajon fel lehet-e ismerni azt a tanulót, akiről itt szó van. Ha nem lehet felismerni, akkor a jellemzéssel, helyesebben a tanuló személyiségének ismeretével baj van. Ha nem ismerjük a tanulót, akkor nem tudjuk fejleszteni, különösen nem mindenoldalúan fejleszteni. Ha nem ismerjük a tanulót, akkor foglalkunk szíves egyéni hiányosságairól, nehézségeiről, képességeiről, érdeklődéséről stb. Ebben az esetben behúnyt, szemmel nevelünk és ez magától értetődően a nevelés hatékonyságát csökkenti, ami a tanuló oldaláról a túlterhelésben jelentkezik.

A tanulók túlterhelésének pszichológiailag nemcsak az lehet az oka, hogy nem fejlesztjük a tanulók tevékenységeit, és hogy nem ismerjük a tanuló személyiségét. Oka lehet az is, hogy nem fejlesztjük ki, és ezért nem is használjuk fel az osztályközösségben, az osztálykollektívában rejlő igen jelentékeny nevelő erőt. Ezt az állítást egy példával szemléltetjük. Gyakran tapasztaljuk, hogy a tanár kérdésére az osztályban pár tanuló jelentkezik. A tanár erre a jelentkezők közül felszólít egy tanulót, vagy elégedetlenségének ad kifejezést és a „több kezet szeretnék látni” felszólításra a feltett kezek száma valóban kisebb-nagyobb mértékben növekszik. A tanár azután kiválasztja, akinek a válaszára kíváncsi. Jelentéktelennek látszó, mindennapos iskolai mozzanattal állunk szemben. Jogos az a kérdés, hogy mi köze van a tanulók jelentkezésének az osztályközösség kialakításához, a tanulók neveléséhez, és a túlterheléshez?

Induljunk ki abból a magától értetődő tényből, hogy a tanár kérdését nem egy-két tanulóhoz, nem is egy csoporthoz, hanem az egész osztályhoz intézte. A kérdés el sem hangzott, és máris működésbe lépett a kéznyújtogatóknak minden osztályban elég nagy konstanciát mutató csoportja. A tanulók személyiségének fejlesztése szempontjából káros maga az a tény, hogy a jelentkezés — okkal — ok nélkül — egyes tanulók szokásává válik, és káros az is, hogy e szokás megerősödését a pedagógus tevékenysége elősegíti. Még károsabb azonban az, hogy a kérdés által kiváltott jelentkezések a többi tanulót — fizikai hasonlaltal élve — „leföldelik”. Ezen azt értjük, hogy számukra a feltett kérdés elvesztette izgalmasságát, aktualitását, felszólító jellegét. Ezzel az egy mozzanattal, illetve ennek gyakori ismétlésével az osztályközösség felbomlott a kéznyújtogatóknak és a nem-jelentkezőknek, a beavatottaknak és a laikusoknak, a tanárral eszmecserét folytatóknak és az ebből kirekesztetteknek, az ügyeseknek és a nehezebben mozgóknak csoportjaira. Pszichológiailag teljesen érthető, hogy a villámgyors jelentkezés miért fojtja el csírájában az utóbbiak érdeklődését, miért szegi munkakedvüket, és miért gátolja meg őket abban, hogy az osztály közös munkájában résztvegyenek. Ezen a ponton kapcsolódik a jelentkezés igazán szürkének tűnő mozzanata a túlterhelés problémájához. A jelentkezések következtében és alkalmával mindig csak az osztály egy, legtöbb esetben kisebb része vesz részt a közös munkában. Ők az érdekeltek. Ők alkotják az exkluzív csoportot, ők vannak kontaktusban a

tanárral, és éppen ezért ők fejlődnek. (Arról természetesen nem is beszélve, hogy maga a jelentkezés nem egyértelmű azzal, hogy valaki érti a kérdést, és a választ magában jól meg is fogalmazta. Könnyen lehet, hogy az, aki nem is jelentkezett, értékebben gondolkodott, mint a jelentkezők. Kísérletileg meg kellene ezt vizsgálni oly módon, hogy jelentkezés után az egész osztállyal leíratjuk a feleletet.)

Ha a jelenlegi szokással ellentétben nem engednénk meg a jelentkezést, akkor minden kérdés az egész osztályt mozgósítaná, vagyis minden tanulót fejlesztené. Ugyanakkor a felszólított tanuló válaszával mindenki intenzívebb kapcsolatot létesítené.

Ezzel az egy valóban szürke példával azt szemléltettük, hogy a túlterhelés előidézésében milyen nagy szerepe van a személyi tényezőknek, a tanár — tanulóközösség meg nem felelő kapcsolatának és a különböző pszichológiai törvényeknek, amelyekről megfelelően nem harcolhatunk eredményesen a túlterhelés ellen.

Ференц Ленард:

НЕСКОЛЬКО ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАМЕЧАНИЙ О ПЕРЕГРУЗКИ УЧАЩИХСЯ

Автор считает упрощением часто высказанное мнение о том, что перегрузка связана только с количеством учебного материала. Он указывает на необходимость развития познавательной активности и мышления учащихся, создания у них положительной мотивации, а также на необходимость активного их действия в процессе обучения. Педагог должен знать личность каждого своего ученика, использовать в учебно-воспитательной работе силу коллектива, и создать хорошее отношение с коллективом учащихся. Эти указания и предложения автор подтверждает результатами своих исследований и наблюдений.

Ferenc Lénárd:

SOME PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF OVERWORK

To attribute overwork exclusively to the quantity of the material in the curriculum is to oversimplify matters, the author says. He stresses the importance of developing the cognitive faculty, thinking, of creating motivation and of prompting to action. The pedagogue should be well acquainted with the personality of every pupil, in his pedagogical work he should make use of the educational force inherent in the community of pupils in class. The development of good terms between the educationalist and the community of pupils is indispensable. His statements and suggestions are supported by the results of his investigations and by observations.

A TÚLTERHELÉS EGÉSZSÉGI KÖVETKEZMÉNYEI*

A túlterhelés kérdése a gyermekek egészségvédelme szempontjából foglalkoztatja orvosainkat. A túlterhelés vizsgálata rendkívül sokrétű, de lényege, hogy középpontjában mindig a gyermek teljesítőképessége álljon. „A gyermek nem kicsinyített mása a felnőtteknek” — épp ezért munkavégzés szempontjából sem összehasonlítható a felnőttel. Az életkori sajátosságokat figyelembe kell venni. A túlterhelés csökkentéséhez, illetve megszüntetéséhez nem elégséges az oktatási anyag mennyiségi és minőségi rendezése, hanem ezzel egyidejűleg az oktató nevelő munkában érvényre kell juttatni — a gyermek egészsége megőrzése és a tanulmányi eredmények biztosítása érdekében — a napirendjére vonatkozó biológiai, élettani és munkaélettani elveket. A napi-
rendi követelmények betartásának szorgalmazása már magában véve is az oktatási anyag könnyebb elsajátítását teszi lehetővé, és az oktatás eredményessége is növekszik.

Munkaélettani kísérletek bizonyítják, hogy a *tanulók napirendjének helyes megszervezésével* a szervezet teljesítőképessége (a tanulási teljesítmény) arányosan növekszik. A megkérdezett egészségügyi intézmények véleménye egyezik abban, hogy 1. az egészséges környezet (iskolai és családi), a *napirendi beosztás*, az egészséges életmódra nevelés jelentős szerepet játszik abban, hogy a tananyag csökkentése és helyes tanítási módszerek mellett a túlterhelés elkerülhetővé váljék; 2. a tanulók egészségvédelme érdekében a tanulók idejét *igénybevevő szervek* (iskola, iskolán kívüli szervek, család) munkáját tervszerűen és körültekintően kell *összehangolni*.

Egyéb feladatot ellátó intézeteink speciális munkájuk végzése közben és mellett a túlterhelés kérdésével találkozhatnak.

Pl. a Budapesti Ideggondozó Intézet rámutat arra, hogy a gyerekek egy részénél a túlterhelés az idegrendszer működésének zavarához vezet; a Budapesti Szívgyógyászati Intézet a nagy számú fiatalkori magasvérnyomás keletkezésében tulajdonít szerepet a túlterhelésnek. Az Országos Testnevelési és Sportegészségügyi Intézet a kifáradás és túlfáradás valamint a teljesítőképesség vizsgálatával mutat rá a túlterhelés kiküszöbölésének csökkenthetőségére.

Az ankéton a kérdéshez hozzászólók az alábbiakban fejtették ki észrevételeiket, véleményüket, melyeknek egyszerűen csak az összeállítására vállalkoztam:

* A probléma egészségi vonatkozásainak megvilágításáért az MTA pedagógiai bizottsága és a Magyar Pedagógia szerkesztősége ezúton is kifejezi köszönetét az Egészségügyi Minisztériumnak és a tapasztalataikat és javaslataikat közlő intézményeknek.

A Fővárosi Gyermekideggondozó Hálózat rendelőibe kerülő gyermekek pszichés rendellenességei között gyakran fellelhetők az iskolai túlterhelés következményei.

A gyenge tanulmányi eredményt felmutatók, vagy a magatartásbeli zavarok miatt a közösséghez nehezen alkalmazkodó gyermekek ideggondozói vizsgálata során egyre nagyobb mértékben mutatkozik a személyiség károsodását előidéző vagy kiváltó tényezőként a túlterhelés. A gondozásba vett gyermekek összlétszámának 25%-ánál mutatható ki az 1958–59 tanévben, 27%-ánál az 1959–60 tanév eddigi adatai szerint a *mentális retardáció* diagnózisa, amely létszámban közvetve vagy közvetlenül szerepel a túlterhelés. A *disszocializmus* diagnózisának gyakorisága cca 10%-kal kevesebb, de itt is 2% az idei tanévben az emelkedés. A *neurózisok* és *pszichózisok* egyéb területén is kimutatható a túlterhelés károsító hatása.

Ebből a szempontból az általános iskolának különösen az I. és V. osztálya látszik a legkritikusabbnak.

Az I. osztályos tanulók között a mentális retardációk, regressziók vagy a magatartásbeli infantilizmusok egyeseknél a tanév vége felé már a debilitás határáig fokozódó hanyatlást mutatnak. Mentális téren messze elmaradnak az általános iskola követelményeitől, vagy magatartásuk miatt ártalmas központjaivá válnak a pszichés fejlődésnek. Az iskola az ilyen gyermekektől meg akarja védeni a tanulmányi haladással lépést tartó és jó magaviseletű osztályközösséget, azért kimondja a megbélyegző jellegű értelmi fogyatékossgot és kéri a gyógypedagógiai iskolába való áttelepítésüket.

Ezeknél a gyermekeknél az ideggondozói vizsgálat nem minden esetben talál genuin debilitást, mert státusukat csupán csak a törvényes beiskolázásukkor mutakozó *iskolai érettség hiánya idézte elő*.

Az iskolai érettség nem csak bizonyos fokú szomatikus és mentális fokozatot jelent, hanem a személyiségnek olyan magasabbszintű szervezettőségét is, amelyben a feladattudat már kialakult. Ha ez a 6-ik életévben még nem következett be, de a gyermeket mégis iskolába kényszerítik, az egyébként ép intellektusú gyermekből az I. osztály folyamán, de legkésőbb az általános iskola további osztályaiban ún. pseudodebil értelmi fogyatékos vagy infantilis válik. Az iskolai érettség fokát el nem ért gyermek gondolkodásmódja, absztraháló képessége, a fogalmi rendezés, az összefüggések meglátása és lassúbb gondolkodási tempója ugyanis még nem alkalmas a fegyelmezett iskolai tanulásra. Az ilyen gyermeknek a teljesítménye lassanként egyre inkább mögötte marad a követelményeknek, az elmaradt *sikeröröm* ösztönző erejét nélkülözve értelmi képességei is károsodást szenvednek. Az érdeklődés csökken, majd ezzel párhuzamosan az érzéki ingerek appellációjával szemben a gátak nem alakulnak ki, a figyelem fokozatosan dekoncentrálódik, fluktuálódik. Mindez a pszichés energia csökkenését vonja maga után, amelynek következtében a szellemi fáradékonyság, majd a teljes közöny is beállhat. Az ilyen gyermekben a *kudarccélmények* lassanként felhalmozódnak és emocionális feszültséget idéznek elő. Ez a feszültség reagálódik le a hypermotilitásban, a túlzott játékossgban, a menekülési — csavargási tendenciákban, negációkban, vagy éppen rövidzárlati jelenségekben.

Az iskolai érettség hiányából következő destruáló folyamat tehát ily módon az *ép intelligenciájú* gyermeket *fogyatékos*sá teszi, amely statussá válva végig húzódhat a gyermek egész iskoláskorán.

Az általános iskolát létrehívó 6650/1945 M. E. sz. rendelet a beiskolázás korát a 6-ik életévben jelölte meg, de tapasztalati tény, hogy a testi és szellemi életkor időben nem mindig esik egybe. Azt a gyermeket, aki szeptember 1-re betöltötte 6-ik életévét, a mai gyakorlat szerint, függetlenül szellemi életkorától, beiskolázzák. Az alaprendelet azonban, számolva ezzel az időponti eltéréssel, lehetőséget nyújt a beiskolázás időleges elhalasztására, amellyel azonban a gyakorlat csak igen ritkán él. Intézetünkben pl. egyetlen esetben sem kértek az idei tanévben ilyen célból vizsgálatot, magától érthető tehát, hogy annál nagyobb mértékben jelentkeznek az iskolák az első osztály végén az áttelepítési vizsgálat igényével. Eltekintve attól, hogy a gyermekideggyógyászati hálózat nem képes munkájába ezt a kampányszerű megrohanást beilleszteni, maga a tény sürgős megoldásra szorul a gyermekek mentálhygiéniai védelmében.

A károsodási folyamat megakadályozása érdekében javasoljuk az alaprendeletben megadott beiskolázási felmentésről szóló hathatós *felvilágosítási* munkát, továbbá az első osztályos tanulók *kötelező fizikai és mentális vizsgálatát*, végül az iskolai érettséget el nem ért gyermekek iskolába lépésének egy évvel való elhalasztását, ott, ahol óvoda van, az *óvodában való visszamaradás* lehetőségének biztosítását.

2. Az első osztályosok másik problémája a túlterheléssel kapcsolatban a *tananyag zsúfoltságából* származik. A tantervi anyag mennyisége miatt az iskola sok esetben csak az ismeretek, illetve a jártasságok fokára juttathatja el a gyermekeket. A sok begyakorlást igénylő készségeket házifeladat formájában maguknak a gyermekeknek otthon kell megszerezniök. A kellő mennyiségű és pontos mechanizmusokat, sztereotípiákat az iskolai érettség fokát el nem ért gyermekek *kellő időre* még rendszeres korrepetálással sem érhetik el, még akkor sem, ha tanév közben megtörténik az *ugrás* az iskolai érettség fokára. Az addig kialakított mechanizmusokat és sztereotípiákat az új anyaggal egyidejűleg képtelenek pótolni.

Ezért javasoljuk az első osztályos tananyag csökkentését és a készségek kialakításának a többi osztályokba való arányos elrendezését. Az első osztályban a tananyag csökkentésével párhuzamosan a *mozgásigény* kellő pszichofizikai kielégítése érdekében a *játékosságnak* a módszerben és időben való fokozott érvényesülését.

3. A felső tagozatra lépő V-ik osztályos gyermeket a *szaktárgyi* tanítási rendszer új nehézségek elé állítja. A tananyag zsúfoltsága nemcsak érdeklődési körüket, hanem mentális fejlettségi fokukat némely anyagrésznél túlságosan is meghaladja (különösen az absztrakt gondolkodási folyamatok nivójának túlméretezését értjük ez alatt).

Az intenzív korrepetálás vagy a mechanikus emlékezetbevésés segítheti csak át a gyermekek egy részét az új nehézségen. Ennek azonban éppen a jóképességű és lelkiismeretes tanulóknál káros következményei vannak. A még mindig fennálló játékos mozgásigény kielégítésére fizikailag nem marad idejük, a követelmények nyomasztó hatására idegfeszültség lép fel, amely idővel pszichés kifáradásra vezet. Az emlékezet egyoldalú terhelésével az egészséges felejtés területeit károsan megnöveli, az értelmi befogadóképességet beszűkíti. Ehhez járul még a házifeladatok mennyisége és azoknak aránytalan

halmozódása bizonyos időközökben (feleltetési kampányok). A különböző típusú gyermekek egyéniségéhez nem alkalmazkodnak a házi feladatok kellő mértékben, ami ugyancsak károsodást von maga után.

4. Speciális esetet jelent túlterhelési szempontból az általános iskola tanulói nál a partiális retardáció: az arithmasthenia, legasthenia, agraphia.

Ezek közül a legkárosabb és egyúttal legáltalánosabb az arithmasthenia. A többi tantárgyban a gyermek lépést tud tartani az osztály közösségével, de a matematika terén súlyos a lemaradása.

A Központi Gyermekidegrendező Intézetben az 1959–60-ik tanévben 120 általános iskolás ambulansnál az arithmasthenia a következő táblázatban jelentkezett:

I. osztályban:	5 gyermek	10-es számfogalma tisztázatlan
	3 „	5-ös számfogalma tisztázatlan
II. oszt.-ban	71 „	10-es átlépéssel nem tud számolni
	31 „	számfogalma tisztázatlan a 10-es számkörben
	10 „	5-ös számfogalma tisztázatlan
III. oszt.-ban	20 „	10-es átlépéssel nem tud számolni
IV. oszt.-ban	6 „	10-es átlépéssel nem tud számolni
V. oszt.-ban	3 „	10-es átlépéssel nem tud számolni

A 120 gyermek közül 20–22% nem volt értelmi fogyatékos, tehát átlagos tanulmányi eredményüket a többi tárgyban elért viszonylagos *jó eredményük* ellenére ez a súlyos parciális retardáció lényegesen lerontotta. A gyermekek számára egészségtelen lelki reakciók képzelődésekre adnak alkalmat, amelyek további fejlődésüket sok esetben lehetetlenné teszik, vagy torz irányba terelik.

A lelki struktúra ilyen irányú elváltozása arra készíteti a tanítót, hogy ezeket a gyermekeket a számtanórán vagy magukra hagyja, mert az osztály közösségi munkáját hátráltatják, vagy ha felelteti őket, kudarcélményt idéz elő. Az ilyen gyermeknek a gyógypedagógiai iskolába való áttelepítése nem oldja meg a problémát. Ezek a gyermekek ugyanis a gyógypedagógiai iskolában átlagos intelligenciájuk révén ki fognak emelkedni a társaik közül, a csökkentett anyag résznél unatkozni fognak, mert ők csak a számolás terén tudnak beilleszkedni a gyógypedagógiai csoport munkájába. Ebből az állapotból következik az, hogy viszonylagos kiemelkedésüket az intelligencia terén arra fogják felhasználni, hogy alapdiszpozíciójuknak megfelelően uralkodni fognak tanuló társaikon nemcsak a tanítási órákon, hanem az óráközi szünetekben is, sőt a tanárral szemben is terrorisztikus magatartást vesznek fel, amelyből súlyos nevelési konfliktusok származnak, de más oldalról is káros következmények alakulnak ki. Az ilyen gyermekek átlagos intelligenciájuknak nem megfelelő alacsonyabb követelmények elé állítódnak, így általános fejlődésükben károsodnak, mondhatni mindenkinek a hibáján kívül.

Javasoljuk tehát, hogy a parciális retardáció káros következményeinek elhárítása céljából speciális osztályokat létesítsenek.

Dr. Várgedő Aladár főorvos

Budapest Városi Tanács Központi Iskolai Szívbeteggondozó Intézete

Intézetünkben, az Ifjúsági Szívbeteggondozóban, ahová Nagy-Budapest egész beiskolázott tanulóifjúsága tartozik szív- és keringési betegségek szempontjából, évek óta tapasztaljuk a következőket.

1. A nálunk vizsgálaton megjelent összes tanuló közül 20—25% szenved cardiovascularis neurosisban. 2. Teljesen egészséges tanulóinknál a vérnyomás értékek lassú, de állandó emelkedését észleljük. 3. A fiataalkori magas vérnyomás betegségben (juvenilis hypertonia) szenvedő tanulók száma évről évre nő. Ezen tapasztalati tények jelentősége abban van, hogy 1. a neurotikusok számának növekedése komolyan veendő figyelembe; ma már orvosilag általánosan elfogadott, hogy az éveken át fennálló neurosis előbb-utóbb szervi betegséghez vezet, vagy vezethet; 2. a vérnyomás mértékek állandó emelkedése ugyancsak káros következményekkel jár, ti. ezen esetben az elkerülhetetlen napi vérnyomás ingadozásoknál a vérnyomás gyakran eléri a kóros vérnyomás értékét, illetőleg afölé emelkedik, aminek gyakori ismétlődése nagymértékben segíti elő a fiataalkori magas vérnyomás betegség kialakulását; 3. a juv. hypertonia esetek számának növekedése a legnagyobb jelentőségű. A hypertonia betegség ugyanis a halálozási világstatisztikában 15%-kal szerepel, ami óriási jelentőségét önmagában is bizonyítja. A tanulók hypertoniájánál külön értékelendő az a tény, amiben a világ minden orvos-szerzője egyetért, hogy a magas vérnyomás betegség annál rosszabb indulatú, minél fiatalabb korban fejlődik ki, mert ilyenkor aránylag gyorsan vezet csökkent munkaképességhez, majd a szervi szövődmények korai kialakulása után megrokkánáshoz, ill. korai halálhoz.

Mindezek a szervezetet károsító állapotok hosszantartó idegfeszültségek következményei. Ezt az állapotot pedig túlnyomórészt a túlfeszített szellemi vagy testi megerőltetés, vagy a kettő együttesen idézi elő, amint azt főleg a szovjet kutatók (PAVLOV, LANG, BIKOV) megállapították és bebizonyították.

A fenti tapasztalatok alapján vizsgálatainkat ki kellett terjesztenünk juvenilis hypertoniás tanulóink túlterhelésének a megállapítására. Környezet-tanulmányok és egyéb vizsgálatok alapján megállapítottuk a következőket:

I. Juv. hypertoniásaink közül 8 vagy annál több órát dolgozik naponta:

az általános iskolákban a fiúk	64%-a,	a leányok	81%-a
a középiskolában	„ 92%-a,	„	91,5%-a
a főiskolákon	„ 98%-a,	„	99,8%-a

Ez pedig annyit jelent, hogy tanuló ifjúságunk többet dolgozik, mint a felnőttek, mert 1. serdülő korban 8 órai munka nagyobb megterhelést jelent, mint a felnőtt korban, 2. a tanulók munkája túlnyomórészt szellemi munka, ez pedig fárasztóbb és megterhelőbb minden más fajta munkánál a világ orvosi tapasztalatai szerint, 3. a felnőtt munkája során legnagyobb részt ismert anyaggal és adatokkal dolgozik, viszont a tanulóknak állandóan új ismeretekkel kell megismerkednie és ezeket magáéivá tennie. Utóbbi pedig lényegesen nagyobb megterhelést jelent az előbbinél.

II. Juv. hypertoniás tanulóink 62—5%-a ötös vagy négyes tanuló! Ez annyit jelent, hogy a jelenlegi tananyag elvégzése még a jó, ill. kiváló tanuló részére is olyan megterhelés, ami egészséget veszélyeztet!

Mindezek a tények kétségtávol bizonyítják, hogy a mai tanterv felépítése egészségügyi szempontból helytelen, mert a tanuló életrendjében a tanulás-játék—pihenés élettanilag helyes, a gyermek harmonikus testi—szellemi fejlődését biztosító arányát az egészségre káros módon bontja meg. Mindezekon kívül az óriási anyag és megterhelés miatt lehetetlenné válik a jó ismeret-átadás és felvétel.

A tanulók túlterhelésének megszüntetése céljából döntően szükséges:

1. a tananyag mennyiségének lényeges csökkentése és minőségi átalakítása;
2. a tanuló tanításon kívüli, de iskolai elfoglaltságának részleges vagy teljes megszüntetése;
3. a váltakozó délelőtti-délutáni iskolába járás felszámolása;
4. a szülők tanulókat terhelő tevékenységének csökkentése (különórák, túlzott szülői ambíciók stb.);
5. a serdülőkorú ifjúságnál a versenyzés (testi—szellemi) túlzásainak lefaragása;
6. az átlag tanuló szellemi teherbíró képességéhez szabott tanterv sürgős elkészítése, a tanulók korának megfelelő és az egészségügyi követelményeket szem előtt tartó élet, ill. napirend kialakítása.

A fenti problémáknak és feladatoknak, amik egyébként nemcsak hazai, hanem világviszonylatban is feladatok és problémák, a leggyorsabb megoldását teszi szükségessé a következő két tény: 1. Az intézetünkben megforduló összes tanulók között 1954—1959-ig a juv. hypertóniások száma az általános iskolában 0,3%-ról 2,5%-ra, a közép és szakiskolákban 3,7%-ról 13%-ra nőtt!

2. Fiatalkori magas vérnyomásban szenvedő tanulóink legnagyobb része a betegség első szakaszában van, amikor is a fenti problémák megoldása a betegség végső fixálódását, annak minden káros következményével együtt megakadályozhatja!

A világon pusztító egyik legnagyobb betegség a hypertonia: tanuló ifjúságunkban való terjedésének ismertetése által kívántam az ifjúságra nehezedő túlterhelés tényére és jelentőségére egészségügyi szempontból rámutatni.

A fenti feladatok mind megoldhatók, megoldásuk a pedagógusok, orvosok szülők, a hivatalos szervek és az egész társadalom összefogását teszi szükségessé.

Dr. Nemessuri Mihály főorvos

Egészségügyi Minisztérium, Országos Testnevelési és Sportegészségügyi Intézete

Intézetünk kísérleti módszerekkel évek óta vizsgálja a tanulók megterhelését a testnevelés szempontjából. Munkánk során kiderült, hogy reális eredmények eléréséhez figyelembe kell venni a tanuló egyéb elfoglaltságait és életkörülményeit is. Vizsgálatainkat abból a szempontból is folytatnunk kell, vajon megvan-e a szellemi munka, a testi munka és a pihenés harmoniája az iskolai tanulóknál, vagy ha ez nem áll fenn, úgy milyen hiányosságok mutatkoznak? A kérdésfeltevés nézetünk szerint szükségszerű, mert olyan átfogó, hogy egyelőre csak néhány részletében sikerült adatokat szerezni.

Ezeket úgy értük el, hogy módszeresen és folyamatosan az iskolai tanulók bizonyos csoportjait vizsgáltuk. *Szubjektív* módszereket alkalmaztunk a tanulókkal, szüleikkel és a pedagógusokkal való beszélgetésben. *Objektív* módszereink alkalmasak voltak arra, hogy a vérkeringési, a légzési, az anyagcsere és idegrendszer, bizonyos fokig a lelki sajátosságok vizsgálata alapján ezen rendszerek funkcionális állapotáról, munkaképességéről és fáradékony-ságáról szerzhessünk adatokat.

Munkánk során néhány eredeti módszert dolgoztunk ki a vérkeringés, (GRUBICH-féle spirometria, NEMESSURI-féle lépéspróba), a veseműködés (GÁBOR-féle proteinuria vizsgálat stb.) és az idegrendszer (CSINÁDY-féle agykérgi ingerlékenység vizsgálat, NEMESSURI-féle kondíciómérés) ellenőrzésére.

Ugyancsak néhány saját készüléket konstruáltunk.

Eddigi vizsgálatainkból a következő megállapításokra jutottunk:

1. A tanulók jelentős részénél túlterhelés áll fenn, amelyet életkörülményeik idéznek elő. Ezek között fontos helyet foglal el az iskolai túlterhelés.

2. A túlterhelés elsősorban az idegrendszer funkcionális állapotában mutatkozik; nézetünk szerint ezzel hozható kapcsolatba a neurosisban szenvedő tanulók eléggé nagy száma. A neurosis károsítja a tanuló egészségi állapotát, csökkenti munkaképességét, rontja a közérzetét és később többé-kevésbé súlyos betegség forrása lehet.

3. A tanulók túlnyomó többségénél hiányzik a lehetőség a motoros aktivitás kifejtésére. A testnevelési órák száma minimális (az 1958-as prágai Nemzetközi Kongresszus szerint a tanulóknak napjában 1 órai testnevelésre van feltétlenül szükségük). A jelenlegi testnevelési órák viszont élettani szempontból nincsenek megfelelően kihasználva.

Súlyosan kifogásolható, hogy a tanulók nagyon kevés időt töltenek szabad levegőn. Az *óráközi szünetek* kihasználása sem megfelelő.

4. Az iskolai foglalkozásokon a pozitív emóciók szerepe igen szegényes. A tanulók jelentős része iskolai munkája során nem szereti meg az egyes tantárgyakat (köztük a testnevelést sem). Ez a körülmény későbbi fejlődésüket hátrányosan befolyásolja.

Fentiek alapján köznevelésünk gyökeres reformját tartjuk szükségesnek, amely elsősorban társadalmi összefogás útján valósítható meg. A reform alapjául Pártunk elvi megállapításainak kell szolgálniuk. Figyelembe kell venni a szocialista országokban eddig kidolgozott eredményeket és a gyakorlati kérdéseket; a pedagógusoknak, pszichológusoknak és orvosoknak együtt kell dolgozniuk.

Ennek következtében a következő javaslatot terjesztjük elő:

1. A sürgős feladatokat, amelyeknek személyi és tárgyi feltételei biztosítottak, a Művelődésügyi Minisztériumnak kell megoldania az Egészségügyi Minisztériummal egyetértésben.

2. A túlterhelés kérdésében folytatott vizsgálatok eredményeinek ellenőrzésére és a további vizsgálatok folytatására alakuljanak munkabizottságok, amelyek pedagógusokból, pszichológusokból és orvosokból állnak.

3. A komplex munkacsoportok tegyék beható vizsgálat tárgyává a tanári és a tanulói tevékenységet az iskolában és az iskolán kívül fiziológiai, pszichológiai és pedagógiai szempontból.

4. A vizsgálat során különös figyelmet kell fordítani a nevelés módszereinek és a nevelési folyamat felépítésének, valamint a tananyagnak kritikai vizsgálatára. Ugyancsak döntő fontosságú a tanulók napirendjének elemzése fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai szempontból.

5. Ezekből a vizsgálatokból várható a tanulók optimális megterhelése mértékének és kedvező módszerének megállapítása.

A vizsgálatok eredménye alapján és a szocialista országokban, valamint egyebütt közölt szakirodalmi adatok tanulságainak felhasználásával a főhatóságok döntik el, hogy mely változtatások alkalmazhatók azonnal és melyek azok, melyek az 5–10 éves távlati terv során valósíthatók meg.

A tanulóifjúság túlterhelése nemcsak hazai probléma, hanem olyan kérdés, amellyel külföldön, elsősorban a Szovjetunióban és a népi demokratikus államokban, de a kapitalista államokban is az utóbbi időben az orvosok is sokat foglalkoznak. 1956-ban a Szovjetunióban Filatov SZPERANSZKIJ és más világhírű orvosprofesszorok közös levélben hívták fel AFANASZENKO közoktatásügyi miniszter figyelmét azokra az egészségi károsodásokra, amelyek a tanulók iskolai túlterhelése következtében keletkeznek. Ugyancsak 1956-ban Dr. GEGESI KISS Pál orvosprofesszor kezdeményezésére hazai viszonylatban ezzel a kérdéssel országos ankét foglalkozott volna, de az, sajnos, az ellenforradalom miatt elmaradt.

1958-ban Csehszlovákiában a Novy Smokovocen megtartott Nemzetközi Iskolahigiéniai Kongresszus három napig az iskolák, a tanítás és a tanulás higiéniájával foglalkozott. Ezen több kiváló orvos, így a leningrádi Higiénés Intézet professzora Dr. GUTKIN, a moszkvai ERISMAN-egyetem tanára GROMBACH, a berlini HUMBOLDT-egyetem tanára, Kurt WINTER, továbbá a dán BOILON, a lengyel JANKOWIAK, a francia DEUADY és a csehszlovák KAPALIN és ROLNY, mind utalnak a tanuló ifjúság túlterhelésére és az ebből származó egészségkárosodásokra.

GROMBACH nagyszerű ideglélektani kísérletekkel bizonyította a tanulók akút és krónikus túlterhelését. Hazai viszonylatban behatóan foglalkozott ezzel a kérdéssel Dr. GERÉB György és eredményeiről részben a Pedagógiai Szemlében, részben az 1960. januárjában Szegeden megtartott iskolaegészségügyi ankéton számolt be.

Budapesti viszonylatban a IV. kerületben a Hazafias Népfront rendezésében megtartott értekezleten Dr. BOGNÁR Emil számolt be tanulóifjúságunk iskolai és iskolán kívüli túlterhelésének problémájáról.

A túlterhelést ma már bebizonyított tényként kezelhetjük és vitázni már csak a megoldás módzatai felett kell.

Orvosi szempontból lényegesen enyhíti az iskolai túlterhelést, ha a tanintézetek közegészségügyi állapotára vonatkozó 8200—1/1953. Eü. M. sz. utasítást maradéktalanul végrehajtjuk, mert a munkakörülmények, amelyek mellett tanulóifjúságunk dolgozik (tanul), lényegesen befolyásolják a szellemi és fizikai teljesítményt. Ezen túlmenően csökkenteni kell a tananyag mennyiségét és minőségét is, mert az jelenleg meghaladja az átlag szellemi és fizikai képességű tanulók teljesítőképességét. A tanulók túlterhelése maga után vonja a pedagógusok túlterhelését is és így az ő teljesítőképességük sem optimális.

A pedagógusképzés terén fokozottabban kell érvényt szerezni az egészségügyi szemlélet kialakításának. Az egészségtan tanítást szakemberekre (biológiai tanár) kell bízni. Az egészségtan könyv is revízióra szorul mind anyagát, mind színvonalát tekintve.

Az iskolai túlterhelés megszüntetésének semmi esetre sem az az egyik módja, hogy korlátozzuk az iskolaorvos tevékenységét, mert az olyan rendelkezés, amely a szűrővizsgálatokat és egyéb kötelező iskolaorvosi ténykedést (oltások) a tanítási időn kívül kívánja elvégeztetni, nemcsak a megelőző gyógyító iskolaorvosi tevékenységet akadályozza, hanem újabb túlterhelés forrása is lesz.

*

Néhány intézetünkhöz kérdéseket intéztünk arra vonatkozóan, hogy a különböző korcsoportokba tartozó tanulók helyes foglalkoztatását tapasztalataik alapján hogyan látják; kértük, hogy a gyermek napirendjének kialakításához egészségügyi szempontból tegyék meg észrevételeiket.

Kérdéseink az alábbiak voltak:

1. Melyek azok a megállapíthatóan a túlterhelésből eredő káros egészségügyi következmények, melyeket már eddig is észlelni lehetett?

2. A különböző korcsoportokba tartozó iskolás tanulók egészségileg helyes foglalkoztatására vonatkozó kérdések: (a valóságos helyzet, amelyből kiindulni lehet, az, hogy a 6—10 éves gyermek legfeljebb 30, a 10—14 éves 30—31, a 14—18 éves pedig 32—34 órát tölt hetenként az iskolában órarendben előírt tevékenységekkel. Ez a helyzet az általánosan művelő iskoláknál; a szakiskolák ennél nagyobb óraszámmal dolgoznak.):

a) Mennyi lehet órában a még komoly munkával szobában töltött idő? (tanulás, írásbeli házi feladat, jegyzetkiegészítés, rajz v. vázlat készítése, térképrajzolás stb.)?

b) Mennyi lehet a kiegészítő szobai foglalkozás, amely bizonyos tekintetben pihentető is (olvasás, gyűjtéssel kapcsolatos rendszerezés, önálló irodalmi vagy kutatótevékenység)?

c) Mennyi lehet a kiegészítő iskolai foglalkozás ideje (ifjúsági szervezet, különböző körökben való tevékenység)?

d) A tanulmányoknak a termelő munkával való összekapcsolása esetében a fizikai munkát, mint a tanulmányokkal azonos mértékben megterhelő tényezőt kell-e tekintetbe venni, vagy mint bizonyos mértékben pihentető jellegűt?

e) Mennyinek kell lennie annak az időnek, amelyet a különböző életkorú gyermekeknek pihenésre kell biztosítanunk részben szabad levegőn végzett sport, játék stb. céljára, részben meg nem határozható egyéni tevékenységekre?

f) Mennyi az az alvási idő, amelyet az egyes életkorokban nem szabad megrövidíteni?

A fenti kérdések bizonyosan nem érintik a probléma minden oldalát és sokféle tekintetben kiegészíthetők. Mégis a rájuk adott feleletek segíthetnek hozzá olyan napirend összeállításához, melyhez a valóságos állapotot fokozatosan közelíteni lehetne. A válaszokból:

Vas megyei Közegészségügyi-Járványügyi Állomás

a) A komoly munkával szobában töltött idő (tanulás, írásbeli házi feladat, jegyzet készítése, rajz vagy vázlat készítése, térképrajzolás stb.) 6—10 éves korban a napi 2, 10—14 éves korban a napi 3, a 14—18 éves korban a napi 4 órát nem haladhatja túl.

b) A bizonyos tekintetben pihentető jellegű kiegészítő szobai foglalkozás (olvasás, gyűjtéssel kapcsolatos rendszerezés, irodalmi vagy — kutató tevékenység stb.) 6—10 éves korban a napi 1/2, a 10—14 éves valamint a 14—18 éves korban a napi 1 órát ne haladja meg.

c) A kiegészítő iskolai foglalkozás (ifjúsági szervezet, különböző körökben való tevékenység stb.) időtartamának véleményünk szerint 6—10 éves korban a heti 2, 10—14 éves korban a heti 4, a 14—18 éves korban pedig a heti 6 órát túlhaladnia nem szabad.

Jelenleg ezzel kapcsolatban azt tapasztaljuk, hogy a sportkörök, szakkörök és különböző ifjúsági mozgalmak a tanulókat túlzottan igénybe veszik. Az iskolai szakkörökben túltengés mutatkozik és hiába van rendelkezés arra vonatkozóan, hogy minden tanuló a tanulmányi előmeneteltől függően lehet szakköri tag, vagy hogy egy tanuló csak egy szakkörnek lehet a tagja, nem tartják be, sőt példaként említjük, hogy Szombathelyen az Úttörőház az iskolától függetlenül is szervezett szakköröket, amelyekbe a tanulókat az iskolából „delegálták”.

A hivatalos tornaversenyeken, kultúrversenyeken és bemutatókon kívül a legkülönbözőbb versenyeket tervezik iskolák, megyék, városok stb. között, amelyekre a felkészülés egy-egy alkalommal kb. egy hetet vesz igénybe. Az ezen időszaknak megfelelő tananyagot természetesen pótolni kell és így az tetemesen megnövekszik.

d) A *tanulmányoknak a termelőmunkával való összekapcsolása* esetén a fizikai munkát mint a tanulmányokkal azonos mértékben megterhelő tényezőt kell figyelembe venni. E kérdésben azonban a helyes állásfoglalás érdekében kettő kell választani az ipari és a mezőgazdasági jellegű politechnikai oktatást. Mindkettőre áll azonban az, hogy nem pihentető jellegű.

Az ipari jellegű foglalkoztatás egybehangzó vélemények és tapasztalatok szerint mindenütt nagyobb megterhelést jelent a gyermekek részére, mint az általában „nehéz” tanórákkal összeállított iskolai munkarend. A fokozott terhelést a szokatlan testi igénybevétel, az effektív testi kifáradás, a zaj, a porok, gázok, gőzök idézik elő. Fokozza az igénybevételt az egész ipari politechnikai oktatás szokatlan jellege, amely főleg a neuraszténiás gyermekeket terheli erősen. De megterheli az egészségeseket is, mert a tornatanárok egybehangzó véleménye szerint a politechnikai oktatást követő napon a tanulók lényegesen gyengébb eredményeket produkáltak.

A politechnikai oktatásban elméleti rész is van. Ilyen foglalkozás a gyermekek részére 4 órai kemény diktálás alapján való jegyzetelést jelent. Széken ülve, padok nélkül, nem rutinos előadóval és szokatlan környezetben szintén kifáradnak a tanulók. Igaz ugyan, hogy politechnikai elméleti napra általában könnyebben készülnek fel a tanulók, mint az átlagos tanítási napra, mégis azt az elmondottak alapján fárasztó jellegűnek kell nyilvánítani.

A mezőgazdasági politechnikai oktatás általában kisebb megterhelést jelent a szabvány tanítási napnál. Ahol azonban munkaegységre leszerződve dolgozik az iskola valamely állami gazdaságban, esetleg tsz.-nél, vagy ahol a többórás foglalkozás ideje alatt intenzív napsütés és más kedvezőtlen időjárási viszonyok jelentkeznek, ez is súlyosabbat jelent. A politechnikai tanárok rendszerint művezetők, vagy agrónomusok. Azt hiszik, hogy annyit kell leadni és megkívánni az elméletből, mint olyan ipari tanuló esetében, akinek valójában az is lesz a szakmája. A megterhelés tehát ebben a vonatkozásban is határozottan fennáll. Helytelen, hogy az 5 + 1 jellegű politechnikai oktatásba bevont gimnazista tanulónak 5 nap alatt kell elvégezni 6 nap tananyagát.

e) A *pihenésre* (szabad levegőn végzett sport, játék és egyéb egyéni tevékenység stb.) fordítandó idő 6—10 éves korúaknál napi 3, 10—14 éves, valamint 14—18 éves korúaknál napi 2 óra legyen.

A tanuló pihenésre fordítandó ideje azonban jelenleg meg sem közelíti ezen ideális normákat. A tanuló ifjúság elfoglaltsága ugyanis sokkal nagyobb, mint régen volt. Természetesen *szükségességnek tartjuk, hogy a technika és a tudo-*

mány haladásával párhuzamosan a tanulók megfelelő ismereteket kapjanak az egyre fejlődő újabb tudományokról, de ezt vég nélkül folytatni nem lehet. Ez csak úgy lehetséges, ha a régi tananyagból bizonyos mennyiséget elhagynak.

A túlterhelésnek egyik oka a kötelező olvasmányok időbeli elosztásában mutatkozó rendszertelenség és szervezetlenség is.

f) Az alvási idő 6—10 éves korban napi 10, 10—14 éves korban napi 8—9, 14—18 éves korban napi 8 óra legyen.

A tanulók zömének a túlterhelés következtében nemcsak a levegőzésre és a nyugodt lassú étkezésre nincs ideje, hanem az alvásra sem jut idő. A tanulók alvása így késik, álmukat a feszültség és a holnaptól való izgalom nyugtalansága hatja át. Nem ébrednek pihenten. Mindez hónapokon, sőt helyesebben éveken át is tart, amely állapot a fejlődő szervezetben feltétlen károsodásra, idegfeszültségre vezet. Tanuló ifjúságunknál a gyermekgyógyászok és az iskolaorvosok egyre nagyobb mértékben észlelik az anaemiát (vérszegénység) és a különböző ideges komponenseket.

Szeged Városi Közegészségügyi és Járványügyi Állomás

Véleményében kihangsúlyozza, hogy általában a napi 8 órai munkaidőt a gyermek korcsoportjának megfelelően kell felhasználni. A *gyermek iskolai és egyéb elfoglaltsága a 8 órát ne haladja túl*. Ezek szerint:

ad. a) a 6—10 éves korcsoportban napi 2 óra

a 10—14	„	„	2	„
a 14—18	„	„	2	„

ad. b) a 6—10 „ „ „ 1 „

a 10—14	„	„	1	„
a 14—18	„	„	1	„

ad. c) a 6—10 „ „ „ — „

a 10—14	„	„	1	„
a 10—18	„	„	2	„

ad. d) A tanulmányoknak a termelő munkával való összekapcsolását (pl. az ipari, vagy mezőgazdasági vonalú politechnikai oktatást) bizonyos mértékig pihentető jellegűnek vehetjük. Erre kell törekedni ezen oktatási munkák szervezése során olyan formán, hogy a munka végzése fizikailag ne legyen megterhelő mértékű, és ne legyen kényszer jellegű, hanem önkéntesen választott, és az elért legkisebb eredményeivel is szerezzen megnyugvást és örömet a gyermeknek. Ha sok benne a kötelességszerűség és hiányzik az örömkeltés, akkor ezen munka megterhelést fog jelenteni.

ad. e) a 6—10 éves korcsoportban napi 6 óra

a 10—14	„	„	6	„
a 14—18	„	„	5	„

ad. f) a 6—10 éves korcsoportban napi 10 óra

a 10—14	„	„	9	„
a 14—18	„	„	9	„

Természetesen ez a beütemezés más városi viszonylatban, mint falusi életviszonyok között.

A komoly munkával — tanulás, írásbeli házi feladat, jegyzet, vázlat, rajzolás, térképrajzolás — még szobában töltött idő véleményünk szerint korcsoportonként emelkedő lehet:

6—7 éveseknél napi 1—2 óra, 8—9 éveseknél napi 2—3 óra, 10—13 éveseknél napi 3—4 és 14—18 éveseknél napi 4—5 óra. — Jelentékenyen terheli a tanulás az általános iskolai első osztályú tanulókat, akiket új fogalmak: írás, olvasás, számolás befogadása és feldolgozása vesz fokozottan igénybe. Ezen kezdeti nehézségek leküzdése után munkájuk könnyebben halad, de a tanulmányi anyag kiterjesztésével ismét fokozódik a megterhelés a III, majd V. osztályban és a középiskolában, ahol az ifjúnak a rendszeres és önálló tanuláshoz kell szoknia.

b) A kiegészítő és bizonyos tekintetben pihentető szobai foglalkozás — olvasás, gyűjtés, rendszerezés, kutatás — időtartamát az a) pont alatti időbe belefoglaltuk és véleményünk szerint a tanuló abból napi 1—2 órát ezzel tölthet el.

A 10—14 éves gyermekek napi 1—2, a 14—18 éves ifjak napi 3—4 óra kötetlen foglalkozást is folytathatnak, olyat, amely a tanuló egyéni hajlama szerint komoly szellemi munka is lehet, ha ezt kedvteléssel végzi. Azonban ez nem mehet a napi 1—1¼ óra szabadlevegőn való tartózkodás, séta sport stb. rovására.

c) A kiegészítő iskolai foglalkozások — ifjúsági szervezetek, különböző körökben való tevékenység stb. — időtartama legfeljebb heti 2—3 óra lehet. Különösen igénybe veszik a jobb sportolókat, zenészeket és énekeseket, táncosokat csoportokban, ami nem egyszer alkalmi szereplések előtt a rendes iskolai tanórák látogatásának a rovására is mehet. A szakkörök nem jelentenek megterhelést (matematika, fizika, biológia, irodalom, történelem stb.) mert ezekben csak az érintett tárgykörben kiváló tanulók vesznek részt és csak havi 1—2 délutánon kb. 2 órát. Az úttörő foglalkozás egy korcsoportban kb. csak heti 1 órát vesz igénybe.

d) Arról, hogy a tanulmányoknak a termelő munkával való összekapcsolása esetében a fizikai munkát a tanulmányokhoz viszonyítva mint megterhelő vagy mint pihentető tényezőt kell-e tekintetbe venni, eltérőek a vélemények. Ennek okát abban látjuk, hogy különbözők azok az üzemi munkakörök, amelyeket a tanulmányi igénybevételhez viszonyítanak.

De itt számításba kell venni az egyes tanulók szellemi képességeit és a végzett munka nemét és időtartamát is. Ha annyi órát dolgoznak heti egy napon, mint a begyakorolt szakmunkások, akkor a heti egy napi üzemi gyakorlati fizikai munka számos középiskolásnál fárasztó, és többen ilyen gyakorlati nap után fáradtabbak, mint máskor. Az üzemi munkának nem szabad a szellemi munkához plusz-ként csatlakoznia, hanem ennek fejében a szellemi munkából valamit el kell venni. Kevesebb ideig végzett és nem kötött ütemű szakmunkási gyakorlat, ami szellemi munkát is jelent, és a politechnikai nevelés helyesen alkalmazva lehet pihentető jellegű a tanulmányi szellemi munka mellett. A legtöbb tanintézetben biztosítani kellene a politechnikai nevelés megfelelő feltételeit és helyiségeit.

e) Az a pihenési idő, amelyet különböző életkorú gyermekek részére séta, szabadtéri sport, játék stb. céljaira kellene biztosítani, véleményünk szerint napi egy órára tehető, amit nem egymásután következő napokon is folytathat,

pl. hetenként kétszer-háromszor, esetleg valamelyik szabadnapján akár 2—3 óra hosszát is.

f) Az *alvási idő*, amelyet gyermekgyógyász szakkönyvek és véleményünk szerint sem szabad megrövidíteni 6—18 éves korig napi 10—8 óra. Ez a napi alvási idő gyakran nem biztosítható a tanulók számára. Sajnos, számos helyen a szülők korán mennek munkába, amikor az iskolás gyermeket is felkeltik és ellátják, nehogy az iskolából elkéssen. Súlyosabb a helyzet a városi közép- és szakiskolákba járó vidéki ifjaknál, akik elég nagy számmal vannak (néhol 30—40%). Ezek már reggel 5 óra körül kelnek, hogy vonattal vagy autóbusszal a városba érjenek és csak késő délután érkeznek megint haza, amikor vacsora és kevés ideig tartó tanulás után le kell feküdniük, hogy kb. este 8—9-től napi 8 órát alhassanak a vonat indulásáig. *Ezeknek tanulmányaik végzésében komoly segítséget adnak az intézeti tanulószobák.* Ezt a nehéz kérdést csak megfelelő számú férőhellyel rendelkező városi diákotthonokkal lehetne megoldani, amelyek a tanulóknak az intézeti napirend szerinti megfelelő éjszakai pihenését rendszeresen biztosítanák.

Az iskolák közegészségügyi ellenőrzése alkalmával megállapítható, hogy a tanulóknak nemcsak az iskolán kívül, hanem az iskolán belüli időbeosztása sem megfelelő mindenütt.

Nem egyenletes a tanrend ritmusa. Sokszor egy napon aránylag nehéz tárgyak vannak, máskor pedig torna és rajz-óra van délelőtt. *A tornaórák elhelyezése* a heti tanrendben sem mindig megfelelő és így semmiképpen sem szolgálják azt a célt, amire rendelve vannak, mert nem jelent a szellemi megterhelés mellett felüdülést, ha pl. torna az első vagy az utolsó óra. Több helyen nincsen tornaterem, vagy ha van, az nem megfelelő.

Javasoljuk megfontolás tárgyává tenni azt, hogy a mostani *testnevelési rendszer mellett bevezetnének néhány perces szabadgyakorlatokat*, amelyek megfelelő módon alkalmazva a tanulók számára *üdítő* lennének és a helyes testtartást is jobban elősegítenék. Természetesen emellett a rendes torna és sportolás sem mellőzhető, mert annak is megvan a maga edző és fegyelmező szerepe. *A tanítási órák hossza* sem követi megfelelő mértékben az élettani követelményeket. Köztudomású az, hogy egy 6—7 éves kisgyermek 50 percig nem képes nyugodtan ülni és figyelni, közben szórakozottan izog-mozog. Természetesen egy intézetben belül nem képzelhetők el különböző hosszúságú tanórák, de talán kidolgozható lenne olyan rendszer, amely lehetővé tenné a nevelőknek a változatos foglalkoztatást, vagy valamilyen pihentető foglalkozás beiktatását.

A nevelőkkel való beszélgetések kapcsán megállapítottuk, hogy véleményük szerint a felsőbb osztályokban sok a tananyag. A középiskolai nevelők véleménye egybehangzóan az, hogy több és magasabb színvonalú az az anyag, amit tanítaniok kell, mint amit egy átlagos képességű tanuló megerőltetés nélkül el tud végezni. A tananyagnak általában az átlagos tanulóhoz való alkalmazását javasoljuk már csak azért is, mert az átlagon felül kitűnő tanulókkal eredményesen tudnak foglalkozni a szakkörök.

Helyes az a tudomásunk szerint már régebben hozott határozat, amely szerint egy-egy tanuló legfeljebb két szakkörnek lehet a tagja. A gyermekeknek magánórák keretében nyelvekre, zenére való oktatása terén kényszert gyakorolni és korlátozásokat alkalmazni alig lehet, bár ezen a téren is adhat az iskola a szülőknek tanácsot. Talán járható út lenne az, ha a leggyakrabban igénybevett nyelv- és zeneoktatásra az *iskola nyújtana fakultatív lehetőséget*, mert így ezeknek az igénybevétele célszerűen szabályozható lenne. Ez főként a

magánjellegű nyelvoktatásra vonatkozik, mert a zeneiskolai oktatás mégis ellenőrizhető keretek között folyik.

Pécs mj. Város Tanácsa V.B. Egészségügyi Osztály, Gyermekideg-gondozó

Intézetünket jelentős számban keresik fel olyan tanulók, akiknek tanulási nehézségeik vannak. Ezeknél legtöbbször az általános intelligencia gyengébb az átlagosnál, illetve valamilyen idegrendszeri károsodás érte őket, vagy érzelmi terhelés hatása alatt állanak (főleg családi konfliktusok, pl. válás). *Ha az iskolai túlterhelés idegrendszeri zavarhoz vezet, akkor az csupán neuraszténias tünetcsoportot mutat. Egyéb reaktív, kórosan pszichés esetekben nem az iskolai túlterhelés a kórokozó, hanem effektív tényezők és az iskolai túlterhelés az egyéb okból beállott neurozist csak súlyosbítja, de nem okozza.* A neurozis kiváltó oka nem ritkán az iskola részéről felállított akár objektív, akár relatív túlkövetelés, a tanulók között kiépülő és az iskola részéről is táplált versenyszituáció, valamint a tanuló elégtelen teljesítőképességének konfliktusa mint motívum. Iskolai követelményektől való félelem nemcsak a tanulóban, hanem a szülőkben is konfliktust teremt, miután a további tanulás, vagy az óhajtott pályán való elhelyezkedés a tanulmányi előmenetel függvénye. Ennek gyakori következménye, hogy az iskolai követelményeket a szülők saját követeléseikkel túlszárnyalják. A követelmények túlteljesítése maguknál a tanulóknál sem ritka (pl. kitűnő- és jelesrendűeknél), ezek Dr. KERPEL FRONIUS prof. egyik előadásában elhangzottak szerint *jelentékeny százalékban hypertóniások.* Nem ritka a túlterheléstől való védekezés sokféle megnyilvánulása a tanulóknál (figyelmetlenség, szórakozottság; lustaság stb.), ami miatt a tanulmányi előmenetel nem kielégítő. Ezek a tanulók közepes, vagy annál is gyengébb előmenetelűek, ösztönösen védőgátlásokat építenek ki; tehát orvosi kezelést nem igényelnek. Viszont a fokozott követelmények által kiváltott kötelesség-mulasztás a munkaerőcsökkenéshez és végül jellemhibák kialakulásához vezethet.

Összegezve: megfigyeléseink szerint a gyengébb teljesítőképesség elsődleges oka a gyengébb értelmi képesség, és a pszichikum terhelése mint ok csak másodlagosan szerepel, de ez utóbbi neurotikus jelenséget válthat ki. Bár a túlterhelésből eredő idegrendszeri károsodás megszüntetése csak a tanulásra fordítható idő megszervezésével (napirend, a tanulási idő csökkentése) még nem oldható meg, azért mégis — a melléklet kérdéseinek megfelelően — erre vonatkozóan tesszük meg javaslatainkat.

a)-hoz: Feltételezve, hogy a tananyag ésszerű csökkentése is megtörténik, a 14—18 évesek *napi terhelését* — a felnőttekéhez hasonlóan — *legfeljebb* 8 órában kell megállapítani. (A délelőtti foglalkozás 5, az otthoni felkészülés 3 óra.) A 10—14 évesek heti terhelését *legfeljebb* 42 órára vehetjük úgy, hogy ebből 12 óra (napi 2 óra) otthoni felkészülésre essék. A 6—10 évesek napi terhelése nem lehet több koruknak megfelelően 5—6 óránál és ebből 1 óra essék otthoni felkészülésre. Ily módon a heti terhelés 36 óra.

b—c)-hez: A *kiegészítő iskolai-és otthoni foglalkozásra* csak annyi időt fordíthatunk, amennyi a munkára, alvásra és pihenésre szánt idő levonása után megmarad. (A túlterhelés jelentékeny mértékben éppen a kiegészítő foglalkozások túlméretezettségéből származik. Ezzel sem az iskola, sem a szülők nem számolnak eléggé.)

d)-hez: A *politechnikai képzés* (szakiskolákban szakmai gyakorlat) követelményei — bár erősen fizikai természetűek, tehát a szellemi munka ellensúlyozásaként jelentkeznek — semmiképpen sem csökkentik a terhelést (felnőtteknél sem!), és így pihentető jellegűeknek sem vehetők. Az 5+1 osztályok egy gyakorlati napján a tanulók munkaterv szerint dolgoznak, teljesítményüket különösen minőségben mérik, osztályozzák. (a gyakorlatból nyert osztályzat az elméleti tárgyakéval azonos súlyú, aki megbukik, javító munkára utasítják).

e)-hez: Szellemi munkát végző tanulónak — beleértve az iskolai testnevelési lehetőségeket is — életkorához mérten kb. 5 óra *pihenőre* van szüksége, amelyet étkezéssel, tisztálkodással, szabad levegőn való sporttal, játékkal, vagy szórakozással tölthet. A vasárnap legyen pihenőnap a tanulónak is, éppen úgy mint a felnőttnek!

f)-hez: Tapasztalataink alapján a 6—10 éveseknél a napi 10 órás, a 10—14 éveseknél a 9 órás, a 14—18 éveseknél pedig a 8—9 órás *alvási időt* biztosítani kell.

Hosszabb időre érvényes napirend összeállítása az időközben fellépő és szinte törvényszerű változások miatt eddig nem látszott célszerűnek. Sokkal eredményesebbnek látszik, ha a tanulók idejét igénybevevő szervek (iskolai, ifjúsági szervezetek, szülői ház) tervszerűbb és körütekintőbb kooperációja jön létre.

Központi Gyermekideggyógyító Intézet (Budapest)

Az iskolai túlterhelés mind az általános — mind a középiskolákban a tanulók napi *munkaidejének* felmérésében szembetűnő. Az általános iskolai tanulók átlagban napi öt órát töltenek az iskolákban. Ha ehhez hozzávesszük még, hogy a legtöbb általános iskolai tanuló még különórát is vesz (nyelvórát, zeneórát stb.), akkor a napi elfoglaltság átlagos kétórai otthoni tanulás mellett napi 8 órát tesz ki, tehát annyit, amennyit a munkatörvénykönyv a felnőttek számára előír. De ez csak az átlag jóképességű tanulókra vonatkozik. A gyengébb képességű tanulók naponta 3—5 órát is tanulnak, tehát munkaidejük 10—11 óra.

Középiskolásoknál, főleg technikumokban a tanulók az iskolában napi 6—7 órát töltenek, amelyhez minimálisan három órai otthoni megfeszített iramú tanulás járul. Ez a napi munkaidő 9—10 órára tehető, ami a gyengébb képességű tanulóknál további emelkedést mutat úgy, hogy sokszor a tanuló az egész napját munkával tölti. Pihenésre, kikapcsolódásra egyáltalán nincs ideje. Ezért javasoljuk a következő elfoglaltsági időbeosztást:

1. Komoly munkával szobában töltött idő (házifeladat, rajz, vázlat, írásbeli stb.)

	6—10 évesek	10—14 évesek	15—18 évesek
napi:	1 óra	1—1½—2 óra	2—2½ óra

2. Kiegészítő szobai foglalkozás (részben pihentető)

1 óra	1½ óra	2 óra
-------	--------	-------

3. Kiegészítő iskolai foglalkozás (ifjúsági szervezet, szakkörök stb.)

heti:	1 óra	1 óra	2 óra
-------	-------	-------	-------

4. Pihenésre szánt idő (szabad levegőn, sport, játék stb.)

napi:	4 óra	3 óra	3 óra
-------	-------	-------	-------

5. A szükséges alvási idő:

11—12 óra

10 óra

9—11 óra

A 14—18 évesek túlterhelése igen sokirányú személyiségkárosító hatást mutat. A tanítás anyagának mennyisége mellett nagyfokban terheli a tanulókat az *idegfeszültség*, ami az iskolai életnek részben természetes, de az utóbbi években túlzott mértékben megnövekedett velejárója. A továbbtanulás lehetőségének szoros összekapcsolása a tanulmányi eredménnyel állandó feszültséget tart fenn mind a tanulóban, mind a szülőben, amely gyakran súlyos *szülő—gyermek közötti konfliktushoz* vezet.

Javasoljuk, hogy a továbbtanulási feltételek között, főleg az ipari szakmákban, a tanuló tanulmányi eredményei ne szerepeljenek kizárólagos tényezőként, hanem a tanuló etikai tulajdonságai, kezűgyessége, egyéni hajlamai is játsszanak szerepet.

A *serdülőkor érzelmi* és akarati életének új strukturálódása különösen a 17-ik életév körül a legkevésbé alkalmas a megterhelések kiegyensúlyozott elviselésére. Különösen a tanév vége felé csaknem valamennyi 17 éves páciensünk igen komoly panaszokkal jelentkezik. A szimptómák mögött csaknem minden esetben kiváltó okként a túlterhelés húzódik meg. A *szellemi kifáradás* tünetei a testi és idegrendszeri térre a következők: fejfájás, fáradtság-érzés, vegetatív zavarok, alvási zavarok, a kedélyi élet zavarai, magatartási rendellenességek, következményes konfliktusneurozisek széles skálája.

A túlterhelés ebben a korban súlyos *disszociális* zavarokat idéz elő: túrhetetlen magatartás az iskolában, otthon a családban, hazudozások, lopások, galériákba való kárpótlásos menekülések, szekszuális kilengések. Ezek mögött közvetve a túlterhelés okozta *kudarcélmények* halmozódása húzódik meg, amelyet a serdülő kompenzáltan él ki.

Legfényegetőbbek tehát a neurozisek és pszichozisok kialakítása szempontjából a *mentális károsodás* mellett az *érzelmi feszültségek és komplexumok*, amelyek, ha húzamosabb ideig tartanak, betegségben manifesztálódhatnak.

Javaslatunk mindezek alapján az, hogy a tantervi anyagban és a tanítási módszerben a mentálhigiéniai szempontok fokozottabban és erőteljesebben érvényesüljenek.

Az Egészségügyi Minisztérium, Országos Testnevelési és Sportegészségügyi Intézet:

Kiegészítő szobai foglalkozás: A kiegészítő szobai foglalkozásra adott válasznál tekintetbe kell venni azt, hogy lényegében csak abban különbözik az eddigi feladatoktól, hogy nem kötelező. Esetleg szórakoztató jellegű és ezért kevésbé fárasztó. Ez azonban nem haladhatja meg a *napi 1 órát*, a nagyobbaknál $1\frac{1}{2}$ —2 órát. Itt még más szempontokat is tekintetbe kell venni.

A kiegészítő iskolai foglalkozás idejére vonatkozólag heti óraszámban válaszolunk. Az *önművelés jellegű foglalkozás* (nyelv, zene, különórák, teremsportok) *heti 3—4 óra*. Ez függ azonban a tanuló érdeklődésétől, egyéniségétől, (kiegyensúlyozott vagy neurotikus, fárodékony stb.). Ugyanezen ponthoz tartozó *mozgalmi foglalkozás* (ifjúsági szervezet, szakkörök) *heti 2 óra*. Nagy mértékben figyelembe kell venni a tanuló egyéniségén kívül annak egyéni elfoglaltságát. A kettőt feltétlenül összhangba kell hozni egymással. Különösen megerőltető a tanulók számára az ilyen foglalkozás, mert ezek az órák

általában a napi munka után történnek, A külön sport-óra vagy játék-délután a legtöbb tanuló számára pihentető jellegű és rendszerint a tanulást is megkönnyíti. Azonban ezen a téren is szükséges az individualizálás.

Politechnikai oktatás : A velejáró fizikai munkában *eltöltött idő általában időtlen hat*, azonban a tanuló szempontjából (éppen a fokozott anyagforgalom által kifejezett mértékben) éppúgy fáradást, mégpedig szokatlan fáradást előidéző tényező, mint a tanulás, még akkor is, ha a munka nem igényel lényeges figyelmet. A fizikai munka hatása a munka tárgyától és a munka körülményeitől függ. Kedvezőtlen körülmények esetén éppen úgy fárasztó mint a tanóra. Kedvező esetben is csak relative pihentető, néha előnyösen is befolyásolja az értelmi munkát.

A hét közepén alkalmazott politechnikai napnak munkaélettani kedvező hatása az, hogy fizikai fáradást okoz, ami általában nagyon nyugodt, mély, pihentető alvást idéz elő, szemben a pszichés idegi fáradsággal, mely gyakran okoz izgalmi tüneteket, pihenést gátló, fáradsági jelenségekkel. Ezért a politechnikai nap nem pihenés, hanem munkaidő, melynek terhelési értéke a munka minőségétől függ (l. LÁNG S.: „Munkaélettan”, ÁTZLER: „Körper und Arbeit” stb.). Kedvező hatása az erősen fárasztó iskolai munka monotonijának megszakításában rejlik, ha fizikai túlerőltetés veszélye nélkül adagolják.

A pihenés kérdései : A felsőbb korcsoportban is 9 órai alvásra van szükség. Ebéd után szükségesnek tartjuk az egy órai fekvő pihenést, melyet nevelő intézetekben azonnal be lehet vezetni és a szülői házban tartózkodó tanulók nagy részénél szintén megoldható. Ezután jelenleg 1 órai, perspektivikusan 2 órai szabadtéri foglalkozásra (séta, játék, sport stb.) van minden tanulónak feltétlenül szüksége. A napközi otthonok perspektivikus tervébe a fekvő pihenésre alkalmas pihenő szobát feltétlenül fel kell venni, amint ez a Szovjetunióban történik (l. SZOVJETOV: i. m. normál iskolai terveit is).

A tanulók aktuális és felnőtt korra is kiható munkaképességének fejlesztésére feltétlenül szükségesnek tartjuk, hogy naponta legalább 1 órai testi nevelésben részesüljenek. Ennek kedvező hatására vonatkozólag nagyobb tanulmányt írt MALÁN Mihály saját iskolai vizsgálatai alapján és kimutatta, hogy az a kontrollsorporttal szemben minden szempontból javulást idézett elő (l. a Testnevelés c. folyóirat mellékletét 1937-ben).

Még a konkrét napirendre vonatkozólag néhány elvet szeretnénk felvetni; ezeknek megvalósítása részben pedagógiai és pszichológiai szempontból, részben munkaélettani — és egészségügyi szempontból hasznosnak látszik.

Felkelés azonos időben. A reggelizés előtt legalább $\frac{1}{2}$ óra álljon a napi feladatok átismétlésére.

Az iskolában az első óra előtt pár percig légzésgyakorlatokkal összekötött egyszerű mozgásokat kell végeztetni, melyek kiegészíthetők 1—2 dal eléneklésével.

Az órák közti szüneteket szabadlevegőn kell tölteni. A második szünet az uzonnaszünet (20 perc), a harmadik szünetben (20 perc) felfrissítő mozgásfeladatokat kell végeztetni.

Ebéd után a tanulók $\frac{1}{2}$ — 1 órát töltsenek teljes pihenéssel.

Ezt követi a szabadlevegőn folytatott foglalkozás. Az otthoni tanulás ideje essék egybe a délutáni teljesítmény maximum idejével, vagyis a tanuló du. 4 és 7 óra között végezze házi feladatait.

Kíváncos volna, hogy a különórákat este 5—7 óra közé koncentrálják.

A tanuló vacsorája 8 óráig érjen véget, majd rövid szabad foglalkozás után térjen aludni.

A középiskolai tanuló is legalább 9 órakor fekdjék le. Ezek a követelmények rendkívül bonyolult körülményeket teremtenek, melyeknek rendezését csak üzemszervezési elvek alapján lehetne megoldani. Ezért kívánatosnak látszik, hogy a tantestület egy tagja állandó jelleggel és hivatásszerűen foglalkozzék „üzemszervezéssel”.

Munkaélettani kísérletek tömege bizonyítja, hogy *helyes munkaszervezéssel 40–50%-os teljesítményjavulást lehet elérni.*

Ezen kívül szükségesnek tartjuk, hogy a Művelődésügyi Minisztérium kísérleti intézetek kijelölésével és egyéb módon nyújtson segítséget, és tegye lehetővé az erre alkalmas szakembereknek, hogy számos — még nem teljesen tisztázott — vagy éppen tisztázatlan kérdést alapos vizsgálat tárgyává tehesenek.

Ибоя Катона:

ПОСЛЕДСТВИЯ ПЕРЕГРУЗКИ В ЗДОРОВЬИ УЧАЩИХСЯ

Одна из главных работников министерства здравоохранения собрала и подитожила определения и предложения, сделанные руководителями институтов здравоохранения, в связи с последствиями перегрузки учащихся. В этих случаях особенно характерными являются невращение, малокровие, гипертония и отдельные душевные надломы. Статья содержит предложения различных институтов о правильном режиме дня учащихся.

Ibolya Katona:

THE EFFECT OF OVERWORK ON HEALTH

Katona, of the Ministry of Public Health, summarises the statements and suggestions advanced by the leaders of sanitary institutions in connection with the effect of overwork on health. Neurosis, anaemia, hypertension and certain psychic disturbances can be traced back to the excessive occupation of school children. The report contains the proposals of the different institutes in connection with the correct day's program for school children.

KIEGÉSZÍTŐ ÉSZREVÉTELEK A TÚLTERHELÉS PROBLÉMÁJÁHOZ

Szöllősy Géza:

A túlterhelés problémája nem egyszerre állott elő. Még az első világháború előtt kezdte meg gimnáziumi tanulmányait, s akkor a heti egy játékdélutánon kívül nem volt egyéb elfoglaltság. Minden nap 1 órakor mentek haza. Önképző-kör kéthetenként volt, de csak a VII. és VIII. osztálynak, a VI-osok csak később vehettek részt a üléseken mint nem szavazó tagok. Viszont ebben az időben kezdtek el a fizikai gyakorlatokat, amik eleinte egy-két nagyon érdeklődő tanulóra szorítkoztak, akiket beengedtek időnként a szertárba, s akik ott valamit segítettek a szaktanárnak. Az elfoglaltságok egyre nőttek, amíg el nem jutottunk máig. Ezt a kérdést nem tudja egyetlen tényező megoldani,

mert nagyon sok elemből tevődik össze: A szülő mindenre szeretné megtaníttatni gyermekét, hátha kiugrik valamiben, s *zene, nyelvek, sport* nagyon nagy megterhelést jelenthetnek a tanulókra. A szülő nem akarja elhinni, hogy nem lehet egy gyerekekkel mindent tanultatni, mert a végén idegileg is összeroppan. A sportot nagyon fontosnak tartják, mert ezen keresztül próbálnak elérni sok mindent, ami másképp — véleményük szerint — nem megy. A nyelveket hasonló okokból nem akarják elhagyni. Így gyűlik össze annyi elfoglaltság délutánokra, hogy az iskolai anyagot már nem bírják jól átvenni, s egész délelőtt idegeskednek, fognak-e felelni. Nem csoda, ha a vérnyomások erősen emelkednek és az idegességből származó szív- és idegbajok száma növekedőben van. Ha a tanuló elkészül rendesen, akkor pihenésre jut kevesebb a szükségesnél, s amiatt lesz ideges. Legjobban állnak a közepes vagy gyenge tehetségek — egészségi szempontból —, mert azok levetik magukról ezeket a gondokat, s inkább a jó — jelesrendűek megterhelése nagy. A szülők nagyrésze még mindig inkább az egyetemen vagy főiskolán képzelel el gyermeke továbbjutását, mint a termelőmunkában. Ha azután az egyetemi felvételi vizsgán csak egy helyen is ilyen kérdést tesznek fel: „Lássuk, mit tud a középiskolai anyagon túl?”, ez elegendő arra, hogy sok szülő gyermekét a középiskolai anyagon túlmenően is gyötörni kezdje. S nem akarják belátni, mennyire káros ez gyermekükre.

Ezért kell tehát minden tényezőnek összefognia, s nem csupán rendeletekkel, hanem az egész társadalom összefogásával ráhatni a szülőkre, hogy a felesleges többletet vegyék le gyermekeikről.

Az iskolákban pedig csökkentsék az elfoglaltságokat, a réformmal kapcsolatban ez legyen az egyik főgond. A tananyag átszervezésével, az órák jobb felhasználásával minél kevesebb legyen a tanulók otthoni munkája.

Veress Judit:

Feljegyzéseim, megfigyeléseim és felmérések során jutottam az alábbi adatokhoz, amelyek egybeesnek a mai ülés problematikájával.

A maximalizmus visszaüt külön-külön az egyes tantárgyakra is; azokból indul ki és azok oktatási—képzési—nevelési eredményeit rombolja.

1959 őszén az általános iskolából a gimnáziumba átlépő megvizsgált 337 tanuló globális eredményei *történelemből* nem a legmegnyugtatóbbak. Az eredmények vizsgálatánál ráadásul figyelembe kell vennünk azt is, hogy 164 tanulónak a VIII. osztály elvégzésekor jelesé volt történelemből. Ez a 337 tanuló 48%-a. A tanulóknak csupán 31%-a ismerte pontosan a Párizsi Kommun idejét, 23%-a Amerika felfedezésének időpontját, 22%-a a nagy francia forradalom évét.

Miért hiányosak ilyen nagy mértékben még a jeles tanulók ismeretei is? A kérdés nem vezethető vissza egyszerűen arra, hogy talán túlságosan „enyhén osztályoznak” a tanárok. A fenti történelmi adatok tantervi követelmények, ezeket tartalmazzák a tankönyvek, tanítják és számon kérik a tanárok, és mégis!

Tapasztalatból tudjuk, hogy maximalizmus van a tantervben és tankönyvekben, ezért szorítja ki a jelentéktelen a jelentőset, a maximalizmus torzítja el az oktatás módszereit, terheli meg az emlékezetet oly nagy mértékben, hogy az eredmények labilisakká válnak.

Az elmúlt tanévben megvizsgáltam általános és középiskolai történelemórákon elhangzott közel 2000 kérdést. Egy tanítási órán — olyan tanároknál, akik nem szorítkoznak csupán prelegálásra, hanem foglalkoznak is a tanulókkal — feljegyzéseim szerint elhangzott átlagosan 90 kérdés, azaz percenként közel két kérdés. Egy tanítási órán a tanár kérdéseire átlagosan 80—85 választ adtak a tanulók.

Ez az egy-két adat is komoly problémákat vet fel:

Mikor gondolkoznak, ha ilyen tempóban folyik a munka?

Nem sok-e egy tanítási órán átlagosan 90 kérdés és 80—85 válasz?

Lehet-e intenzív — a tanítás tartalmát mélyen kimunkáló munkát végezni akkor, ha csupán a kérdés és a rá adott válasz ekkora megterhelést jelent a tanárnak, tanulónak egyaránt? Nem a maximalizmust tükrözi-e ez a külsőleges jelenség is? Nem mutatkozik-e a tanári pedagógiai tévékenység szempontjából is maximalizmus — a tanárt, mint munkában levő embert nézve — ebben a jelenségben? Ha a tanár — ezek a tanárok, nem valamennyi természetesen — a kérdés terén ilyen intenzíven dolgozik, nem merül-e ki túlságosan tanítás-közben, hiszen a kérdés a tanítási-nevelési munkának csak az egyik összetevője?

Nem vitás, hogy azok a történelemórák, amelyeken ez az adatgyűjtés történt, csupán a kérdések és a tanulói válaszok számából kiindulva is, túlfeszítettek, túlterhelők tanárra, tanulóra nézve egyaránt. De mit szólnunk azokról az évvégi összefoglaló órákról, ahol a tanár kérdéseinek száma pl. 152, a tanulói válaszoké 144?

A kérdések tartalmi vizsgálata elmélyíti a problémát. 18 általános és középiskolai történelemórán összesen 418 alapvető fogalommal, törvényszerűséggel foglalkoztak a tanulók, azaz átlagosan — most nem téve különbséget általános és középiskolai órák között — óránként 23 alapvető fogalommal, törvényszerűséggel. Milyen eredményekhez vezethet ez? Lehet-e érdemi oktató-képző-nevelő munkát végezni ilyen tempóban?

Pár szavas hozzászólásom csupán egy-két fényt villantott fel a problémáikából. A tantárgyak művelőinek maguknak kell leküzdeniük a tantárgy területén jelentkező maximalizmust, — okait, következményeit egyaránt.

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL, 1959.

Budapest, Akadémiai Kiadó, 743 l.

Az MTA pedagógiai bizottságának vitájából

A TÉNYEK FELTÁRÁSÁNAK PROBLEMATIKÁJA

Bakonyi Pál és Horváth Lajos:

Mint a beszámoló címéből is látható, célunk nem általában a tanulmánykötet ismertetése, értékelése, hanem csupán egyetlen szempontnak, a tények feltárásának oldaláról kívánunk foglalkozni a kötet néhány tanulmányával.

A tények feltárása minden tudomány szempontjából elsőrendű jelentőségű. A pedagógiának mint tudománynak a fejlődése is attól függ, mennyire lehetséges és mennyire lesz lehetséges a pedagógiai tények feltárása és elemzése, általánosítása. A szocialista pedagógia helyzete ebben a vonatkozásban nem könnyű. Nem könnyű egyrészt azért, mert a tények feltárása tekintetében viszonylag kevés felhasználható tradícióra támaszkodhat. A pedagógia történetének közismerten igen rövid szakasza az, amelyben a pedagógia egyáltalán igényelte önmagának az önálló tudomány-jelleget. A polgári pedagógia nem egy művelőjében is kísértett az a nézet, hogy a pedagógiának voltaképpen nincsen önálló tárgya és önálló módszere, más tudományok alkalmazása tekinthető csupán feladatának. Kétségtelen, hogy ennek a szkeptikus felfogásnak egyik oka — és ez a másik tényező, ami nehezé teszi a szocialista pedagógia helyzetét — magában a pedagógia tárgyában rejlik. A pedagógiai tények ugyanis rendkívüli módon összetettek. Minden pedagógiai tény, a pedagógiai folyamat minden mozzanatát, meghatározzák a társadalom fejlődésének általános törvényei, a közvetlen környezet behatásai, a pedagógiai folyamat megszervezésének objektív feltételei és szubjektív körülményei, valamint — nem utolsósorban — pszichológiai tényezők.

A pedagógia csak akkor érdemeli ki a tudomány-jelleget, ha arra törekszik, és képes is arra, hogy a pedagógiai tényeket a maguk fentebb vázolt komplexségükben tárja fel. Tudományos értékű általánosítás, sajátos pedagógiai törvények megállapítása csak akkor várható, ha a pedagógiai kutatás a tényeket teljességükben, összetettségükben, sokoldalú meghatározottságukban veszi figyelembe. Lehetséges-e ez? Ha a polgári pedagógusok törekvéseire gondolunk — ezen belül azokra, akik egyáltalán törekedtek a tények feltárására —, akkor azt látjuk, hogy a tényeknek többnyire csak egyik vagy másik oldalát vették figyelembe, egyik-vagy másik vonatkozását vonták be a kutatás körébe; így, az ezen a módon feltárt tényekből elvont általánosításokat viszont mint a neveléstudomány egyetemesen érvényes törvényszerűségeit hirdették. Egyik irányzat csupán a nevelés szellemét meghatározó erkölcsi értékek feltárására törekedett, másik a gyermeksoportnak mint szociális organizmusnak hatását kutatta, ismét másik a gyermeki pszichikum spontán fejlődésének törvényeit igyekezett feltárni. Nekünk is az a véleményünk, hogy ezek a tényezők — és még sok más — fontos elemei a nevelési folyamatnak. De abszolutizálásuk, más tényezőket kizáró felhasználásuk pedagógiai törvényszerűségek elvonására: komoly hibákhoz, tévedésekhez vezethet és vezetett is.

Azok a korlátok, amelyek a polgári pedagógiát ilyen vagy olyan oldalról akadályozták abban, hogy a tényeket a maguk sokoldalúságában vegyék figyelembe, nos ezek a korlátok lényegében világnézeti természetűek. Világnézeti okok határozták meg, hogy milyen tényeket vettek figyelembe, vagy nem vettek figyelembe a kutatók, és ez akkor is igaz, ha bizonyos tényezők figyelmen kívül hagyása nem volt tudatos bennük.

Szeretnénk kifejezni azt a nézetünket, hogy a valóban tudományos pedagógiát — mint általában a társadalomtudományokat — csak azon kutatók alkothatják és fejleszthetik, akik a dialektikus materializmus alapján állanak és ezért képesek a valóságot, a valóság tényeit teljességükben feltárni. Ezen optimista nézetünk mellett azt is tudjuk, hogy a szocialista pedagógia felvirágozásához sok nehézséget kell legyőzni, többek között kutatómódszertani nehézségeket, a tények feltárásának nehézségeit is.

A szocialista pedagógia alkalmazza azokat a módszereket, amelyeket általában a tudományos kutatás módszereinek tekintenek: megfigyelés, kísérlet, dokumentációs anyag tanulmányozása, beszélgetés stb. Fel kell figyelni arra, hogy Kairovnak és társainak nálunk most megjelent tankönyvében, a pedagógiai tudományos kutatás módszereiről szóló részben — eltérőleg az előző kiadásoktól —, első helyen említi, mint a tudomány forrását: az élő pedagógiai gyakorlatot. Ez a kiemelés nagyon fontos összefüggésre utal. A szocialista pedagógiában csak olyan tételről mondhatjuk ki, hogy az általános érvényű törvényszerűség, amelynek ténybeli alapjait magában a valóságos pedagógiai folyamatban kimutathatjuk. Más oldalról megfogalmazva: igazi tudományos értéke csak azon feltárt tényeknek van, amelyekből elvont általánosítások a szocialista társadalom nevelőintézményeiben általában érvényesek. *Bármely egzakt kísérleti úton elért összefüggést is tár fel a kutatás, ha ennek nincs a pedagógiai gyakorlat tényleges körülményei között széleskörű alkalmazási lehetősége, akkor ez a kísérleti eredmény nem fogja a tudományt gazdagítani.* A szocialista pedagógia gyakorlata és elmélete közötti viszonyoknak tehát különlegesen betekerniesnek kell lennie. Ez összefüggés pedig kihat a kutatás metodológiájára is.

Ami a továbbiakban tárgyalt és vitatott tanulmányokat illeti, örvendetes, hogy a tényfeltárás lehetőségeinek igen gazdag variánsait mutatják.

Kiss Árpád munkája („A kísérlet a pedagógiában”) a pedagógiai kísérlet problematikájának történeti tárgyalása után a pedagógiai kísérlet területeit és lehetőségeit vizsgálja.

JÓBORU Magda: „Az összehasonlító pedagógia módszerei és fő területei” című munkája a közoktatásügyi és pedagógiai dokumentumok összegyűjtéséből, elemzéséből kinövő pedagógiai tudomány-ágazat területét és perspektíváját vizsgálja.

KELEMEN László: „Az életkori sajátságok elve a pedagógiában” című írásában a neveléslelektan és pedagógia határjelenségeinek problémáit fejtegeti és fontos programot ad az e területen történő kutatásnak.

SZARKA József tanulmánya („A nevelési tárgyú megfigyelés problémáiból”) a neveléstani kutatás sajátos problematikájának, ezen belül is a nevelési folyamat direkt vizsgálatának lehetőségeit és módszereit fejtegeti.

A beszámolóinkban szereplő többi tanulmány tantárgy-módszertani oldalról nyúl a kérdéshez, ezek is eltérő kérdésfeltevéssel.

VASS Károly: „Az általános iskola VIII. osztálya történelem tananyagának vizsgálata a világnézetű nevelés szempontjából” című munkájában leginkább a tanterv- és tankönyvelemzéshez ad anyagot, a taníthatóság és a nevelési célok elérése szempontjából.

FARAGÓ László írása („Aritmetikai feladatok általános — algebrai — alakban való megoldása során elkövetett tanulói hibák”) a matematikatanítás egy igen fontos kérdését veti fel: mik az okai a tanulók által elkövetett hibáknak és milyen következtetéseket lehet levonni ezekből.

Végül BAYER István: „A fizikatanítás eredményességének vizsgálata az általános iskolában” című tanulmánya a fizikatanítás eredményességét vizsgálja a tanulók írásbeli kikerdezése alapján.

A kérdésfeltevés és a megközelítés e sokféleségét csak örömmel üdvözölhetjük a tényfeltárás módszereinek és így tudományunk fejlődése szempontjából. Az alábbiakban az említett tanulmányokat ismertetjük és elemezzük, hangsúlyozottan csak a tárgyalt kérdés szemszögéből.

Kiss Árpád tanulmánya a neveléstudomány létrejöttének körülményeit, nehézségeit ismerteti. Azt a nagyon fontos megállapítást teszi, hogy valamely korban kialakult nevelési nézetek, korántsem azonosak az adott kor tényleges nevelési gyakorlatával. A kérdés ilyen felvetésének különösen neveléstörténeti szempontból van jelentősége. Történetileg nyomon kíséri Kiss Árpád azt a folyamatot, ahogy a pedagógia természettudományos megalapozottságot nyert elsősorban a pszichológia oldaláról. Egyetértünk azzal, hogy a természettudományos módszer valóban hozzásegített a pedagógia tudománnyá válásához, de azt is rögtön hozzá kell tennünk, hogy ez a kérdésnek csak egyik oldala. Kiss Árpád is a másik oldal felé fejleszti írását. Ismerteti annak a problémának a felvetődését, hogy vajon a lélektani megalapozottság nem feszíti-e szét a pedagógia kereteit? A megoldást a szerző — lényegében egyetértve — USINSZKIJ szavaival mondhatja ki: a pedagógia társadalomtudomány, az egzakt módszerek nem pótolják a társadalmi kérdésfeltevést. Leírja szerzőnk a XX. században kialakuló vitát egyrészt a kísérleti pedagógia hívei, másrészt ellenlábasai között. Nyomon követjük azt a folyamatot, amelyben felvetődött a kérdés, vajon egyetlen pedagógia van-e, vagy van egy kísérleti pedagógia és egy külön elméletű tudomány, a rendszerező pedagógia. A vita leírása és ismertetése után Kiss Árpád bemutatja, hogy melyik az a két fő terület, ahol a pedagógiai

kísérletnek jogosultsága van: ez elsősorban „a pedagógiai munka gazdaságosabb, a megadott feladat szempontjából előnyösebb szervezeti formáinak kidolgozása és a didaktikai jellegű munka javítása”. Bár Kiss Árpád véleménye szerint e két terület viszonylag szűk a pedagógia egészéhez képest, de véleményünk szerint az czekeken a területeken folyó eredményes kísérletek nagyon is képesek volnának gazdagítani tudományunkat. Ismerteti Kiss Árpád azt a nyugati forrásból származó álláspontot, amely szerint a pedagógiai kísérletek bizonyos eredményei felhasználhatók volnának „Moszkvában, vagy Chicagóban” függetlenül a kutatók eltérő világnézetétől. Bár Kiss Árpád e nézetet nem azonosítja magát, de talán nem is eléggé élesen szögezi azt le, hogy ilyenféle felfogása csak azon kutatóknak lehet, akik a pedagógia világnézeti megalapozottságának nem tulajdonítanak elsőrendű jelentőséget. (Persze az lehetséges, hogy e felfogást ma nyugaton olyan haladó kutatók vallják, akik szubjektíve szembenállnak az imperializmus hivatalos pedagógiai felfogásával.) A tanulmányban Kiss Árpád ismerteti azokat a nyugati és szovjet kutatási témákat, amelyeknek területén elsősorban végeznek pedagógiai kísérleteket.

A tanulmány értékét elsősorban abban látjuk, hogy felhívja a figyelmet a pedagógiai kísérlet jelentőségére, perspektívájára; egyetértünk azzal a körrel, amelyben a pedagógiai kísérleteket — a szerző véleménye szerint — eredménnyel végezhetjük. Megjegyezzük azonban azt, hogy a pedagógiai kísérlet a tanulmányban nem mindig elég élesen határolódik el a pszichológiai kísérlettől, bár jól tudjuk, hogy az ilyen elhatárolásnak vannak nehézségei. Félreérthető az is, hogy a kísérleti pedagógia és a pedagógiai kísérlet szóhasználat nem eléggé következetes, és így esetleg egyes olvasók előtt úgy tűnhet, mintha a kettő azonos volna. A kísérleti pedagógia meghatározott pedagógiatörténeti jelenség, amelynek megvolt a maga konstruktív hatása is a pedagógia fejlődésére, de kétségtelen, hogy a pedagógiai folyamatot csak egy vonatkozásban vizsgálta és ezért kérdésfeltevése túlhaladott. A pedagógiai kísérlet viszont a pedagógia tudományának egyik módszere, amelyet a szocialista pedagógia is alkalmaz. A pedagógiai kísérletek területe jóval tágabb lehet, mint a kísérleti pedagógia vizsgálódási térréuma volt. A pedagógiai kísérletet tehát mi is alkalmazzuk, mégpedig úgy, ahogy Kiss Árpád írja a tanulmányában: „...a vizsgálat megkezdése előtt pontosan meghatározni a vizsgálat célját.” E cél körülményeink között a szocialista pedagógia elméletének és gyakorlatának fejlesztése.

JÓBORU Magda igen érdekes írása világosan és jól tagoltan ismerteti az összehasonlító pedagógia tárgyát, keletkezését, jelentőségét, forrásait, módszereit és fő területeit. E területek közül ismerteti az állam közoktatásügyi szerepének, az iskolarendszer fejlődésének, valamint a művelődési és tantervi anyag kutatásának összehasonlító pedagógiai vonatkozásait. Ez utóbbi kérdésfelvetés különösen hasznos és aktuális a mi oktatásügyünk fejlődésének jelen szakaszában. Nagyon örvendetes mindenképpen ennek a tudományágzatnak hazai propagandája; ha szabad úgy mondanunk, nagy jövőt jósolhatunk neki. Jelentősége többek között abban áll, hogy a neveléstörténet számára nemcsak a nevelésről szóló nézeteket ismerteti, hanem előtérbe kerülnek maguk a közoktatásügyi és pedagógiai tények. Így lehetővé válik, hogy a pedagógiai nézeteket realizálódási lehetőségeikkel együtt vegyük figyelembe. JÓBORU Magda helyesen utal arra, hogy nemcsak a tények összegyűjtése, egybevetése, hanem az így kapott összkép gondos elemzése az, ami különösen nagy haszonnal jár. Úgy véljük mi is, hogy a szocialista pedagógia számára is éppen a tárgyak elemzése a fontos. Sőt — amint az szintén olvasható a tanulmányból — a tudományágzat fejlődését jelentősen befolyásolhatjuk már azáltal is, hogy milyen tényeket, az adatoknak milyen csoportját gyűjtjük össze és vizsgáljuk. E kérdések megemlítése kutatás-metodológiai szempontból nagyon hasznos. Jól érzékelhető a tanulmányból, hogy milyen nagy mértékben növelheti látókörünket az összehasonlító pedagógia művelése, megerősíthet bennünket álláspontjainkban, vagy elgondolkodtathat és álláspontunk módosításának igényét válthatja ki. Így az összehasonlító pedagógia eredményei növelhetik munkánkban a világnézeti tudatosságot.

Az összehasonlító pedagógia azonkívül olyan tudományágzat, amely alkalmas arra, hogy közelebb hozza — nálunk is — a közoktatáspolitikát és a pedagógiatudományt, már pedig minden olyan tényezőt, amely ebben az irányban hat, fontos és hasznos lépésként kell üdvözölni.

Néhány szót szeretnénk szólni KELEMEN László írásáról is. Először az életkori sajátságok történetét ismerteti a pedagógia fejlődésében. E vázlatos leírás után néhány elméleti problémát tárgyal, különösképpen a nevelés és fejlődés viszonyát. A néhány évvel ezelőtt a Szovjetunióban lezajlott vita eredményeit ismerteti kitérve annak a fontos kérdésnek a taglalására, mi tekinthető a gyermek fejlődésében oknak és mi tekinthető

feltételnek. Ezután a szerző arról értekezik, hogyan lehet az életkori sajátságok területén végzett kutatásokat felhasználni a neveléstudományban. Itt részben saját kutatásait ismerteti, részben ennél szélesebbkörű kutatásokra utal. Megjegyzendő, hogy KELEMEN László főként arról ír, hogy hogyan kell alkalmazkodnunk az életkori sajátságokhoz, mit lehet egy adott korban elérni, tekintetbe véve a növendékek életkori sajátságait. Ezt a programot mi kissé szűknek éreztük. Feltétlenül a kutatás tárgya kell, hogy legyen az is: hogyan kell előkészíteni a tanulókat egy adott életkorban várható követelményekre. Továbbá: melyek azok a nevelőhatások, amelyek egy adott életkorban hatnak leginkább, és amelyeknek elmaradása káros a tanulókra, később már nehezebben pótolható. Úgy véljük, hogy a kutatási programot ilyen és más hasonló kérdésfeltevésekkel kell bővíteni, és ezt annál is inkább javasolhatjuk, mert KELEMEN László egyéb írásaiban maga is szélesebbkörűen értelmezi az életkori sajátságok területén a kutatókra váró munkát.

Igen érdekes, mondhatnánk jólesően izgalmas SZARKA József írásának kérdésfeltevése. A kérdésfeltevés: a nevelési folyamat direkt vizsgálatának lehetősége, a legbátrabb, a legoptimistább, de rögtön meg kell mondanunk, hogy végső következtetése ehhez képest talán kissé aggályos. Bevezetésében három problémát vet fel, amelyeket már régebbi tanulmányaiban is érintett. Ezek: lehetséges az erkölcsi nevelés egyes részmozzanatainak kutatása is, de mindig az egész folyamat egységébe beágyazva; a kísérletek végzése átlagos körülmények között dolgozó, jó pedagógus munkája megfigyelésével a legcélravezetőbb; az egész neveléstani kutatómunka egyik legnehezebb, megoldandó kérdése az ismeretek és magatartás egymáshoz való viszonya, egymásra hatása.

Ezután behatóan elemzi a szerző a megfigyelés metodológiáját. A közoktatásügyi irányítás, a felügyelet szempontjából is nagy jelentőségű kérdést tesz fel: hogyan lehet néhány megfigyelt óra impressziójából következtetni a pedagógus egész munkájára. Kutatásmódszertani szempontból nagyon fontos az a következtetése, hogy nem szükséges a megfigyelés során mindent rögzíteni, hanem csak a kutatási cél szempontjából lényeges mozzanatokat. Megállapítja SZARKA József, hogy megfigyelései során csak két sarkpontját tudta rögzíteni a nevelési folyamatnak. „Milyen volt” a növendék vagy a közösség; és „milyen lett”. Magába a folyamatba nem vagyunk képesek behatolni. Véleményünk szerint, ha képesek volnánk tömegesen hiteles képet adni, arról, hogy mi „volt” és mi „lett”, úgy nagyban hozzájárulnánk a pedagógia, szűkebben a neveléstan fejlődéséhez. Sajnos az igazság az, hogy a „volt” és a „lett” megragadása sem általános, és az a kitűnő megfigyelési technika sem közismert, amelyet SZARKA József ismertet.

Tanulmányának végén SZARKA József megállapítja, hogy a nevelési folyamat tényeinek hiteles feltárásához végülis a kutatónak magának is nevelővé kell válnia. Ezt természetesen mi is lehetségesnek és nagyon célszerűnek tartjuk. Mégis úgy véljük, hogy e teljes azonosulás, és a nevelés folyamatának külső megfigyelése között több átmenet is lehetséges, mint azt a szerző feltételezi ebben a cikkében. (Gondolunk itt az irányított kísérletekre, a nevelők rendszeres beszámoltatására, kontroll osztályokra stb.)

Végezetül ismételten leszögezzük, hogy SZARKA József tanulmánya a pedagógia szempontjából kiemelkedően jelentős kérdéshez nyúlt hozzá igen alapos és reményeket ígérő módon. A tények feltárása a nevelés folyamatában, a nevelési tárgyu megfigyelések eddig a legnagyobb nehézségeket okozták metodológiai szempontból a kutatóknak, és bízunk abban, hogy SZARKA József kezdeményezése követőkre is talál.

Vas Károly tanulmánya bevezetőjében azoknak a vizsgálatoknak a célját és módszereit ismerteti, melyeket az 1958/59. tanévben a VIII. osztály történelem tanítása során végzett. E vizsgálatokból a továbbiakban csak a történelem tananyag első témájának feldolgozásával foglalkozik, mert — amint írja: — „A módszer bemutatása szempontjából legcélszerűbbnek látszik egyetlen téma empirikus anyagának és feldolgozásmódjának bemutatása.” A kutatás megszervezésének ismertetése után a téma tankönyvi anyagának alapos elemzését közli, majd a feldolgozás leírására tér rá. Az elért tanulmányi eredményeket a tanulók osztályzatainak és két — egymást több hónappal követő — felmérő dolgozatnak az alapján elemzi. Végül következtetéseket von le és javaslatokat tesz.

Előjáróban szükséges rámutatnunk, hogy a szerző néhány olyan vitatható megállapítást tesz, amelyek a tények feltárását eleve negatív módon befolyásolják. Ilyen például a világnézet félreérthető megfogalmazása, amely — mivel elszakítja egymástól a nézeteket és a meggyőződést — úgy értelmezhető, mintha külön forrásból fakadnának, s meggyőződésünk nem nézeteinkre épülne. Zavarja a tények feltárását a szerzőnek az érzelmek keltésére vonatkozó felfogása is. Véleménye szerint „érzelmi élményekhez elsősorban magukkal a történelmi folyamatokkal, értelmiekhez pedig a folyamatok elemzésével és általánosításával, egyszerűbben a tanulók aktivizálásával juttathatjuk növendékeinket”. Nyilvánvaló, hogy az érzelmek nemcsak a történelmi folyamatok meg-

ismerésének, hanem az elemzésnek és az általánosításnak is kísérő jelensége. Korlátozza a tények feltárását továbbá, hogy a szerző túlbecsüli az oktatásban a heurisztikus módszert, és helyességét a kísérlet előtt előlegezi. Az az előfeltevés, hogy „helyesen kiválasztott anyagot jó módszerrel tanítva a képzési és nevelési eredmények nem maradhatnak el”, — azzal a kijelentéssel együtt, hogy „minden más próbálkozás eredménytelenségre vezet”, előlegezi azt, amit bizonyítani kellene.

Az elméleti problémák tisztázatlanságának a vizsgálatokra gyakorolt hatása felhívja figyelmünket arra a fontos követelményre, hogy csak teljesen korrekt szocialista pedagógiai és pszichológiai rendszer képezheti a tényfeltárás alapját.

Rátérve a tanulmány fő problémáinak, belső összefüggéseinek elemzésére, elsősorban is bizonyos mérvő ellentmondást tapasztalunk a cím, a célkitűzés, a vizsgálat bemutatott anyaga és a levont következtetések között. A cím alapján azt várnánk, hogy a szerző feltárja, milyen pozitív és negatív vonásai vannak a VIII. osztályos történelem tananyagnak a világnézetformálás szempontjából. A célkitűzés azonban egyrészt leszűkíti a vizsgálódást a negativumokra, másrészt kiszélesíti: a tanítási anyagon kívül a tankönyvet és a módszert is körébe vonja. Viszont a tanulmányban a kérdéses tananyag egyetlen témájával kapcsolatos vizsgálatok leírását kapjuk. Meg kell jegyeznünk azt is, hogy az általános megállapítások, melyekkel a szerző tanulmányát lezárja, nem következnek a közölt vizsgálati eredményekből.

Úgy véljük, hogy a nagy gonddal és komoly munkával lefolytatott vizsgálat konkrétabb és precízebb eredményekre vezetett volna, ha a szerző a kísérlet megindítása előtt pontosan meghatározza, hogy a tanulókról mely tényanyag ismeretét milyen összefüggésben várja, s a meggyőződés formálódását milyen mozzanatokon szándékozik majd lemérni. Ennek elmulasztása elsősorban abban mutatkozik, hogy a szerző nem tudja pontos adatokkal igazolni: a dolgozatok miért bizonyítják az eljárások sikerét. Ehhez nyilvánvalóan a kontroll lehetőségének biztosítása is szükséges lett volna.

Neheztelte a szerző számára az eredmény elemzését az is, hogy a kísérlet során egyszerre több tényezőt változtatott. Nemcsak a tanítás anyaga, hanem a megantatás fordított idő és az alkalmazott módszerek is lényegesen eltérnek a tantervi előírástól, illetőleg az általánosan alkalmazottól. Ez lehetetlenné tette annak megállapítását, hogy az eredmény minek a következtében tér el az általános szinttől.

Véleményünk szerint e tisztázatlan és zavaró mozzanatok ellenére is komoly tanulságok szűrhetők le Vas Károly tanulmányából. A tényfeltárás módszerei szempontjából különösen a következő eredményeket kell kiemelnünk:

A szerző meggyőző módon igazolja a tankönyvelemzés szükségességét és eredményességét egyes pedagógiai jelenségek okainak felderítésében. A szerzőnek az a kísérlete, hogy az oktató-nevelő munkába közvetlenül belekapcsolódva végezzen kutatásokat, a tényfeltárás széles lehetőségei, távlatai felé mutat. E módszer alkalmazása terén komoly eredményekről számol be a tanulmány. A testület több tagjának kollektív munkája, az együttműködés módszereinek kidolgozása, a tanterv felbontása és kifejtése, a feljegyzések készítésének egységessége, a megbeszélések szervezése stb. mind komoly tanulságokat kínál a kutatási módszerek kidolgozására és kiszélesítésére. A problematikus megoldás ellenére megmutatja a tanulmány, hogy a felmérő dolgozatok milyen komoly szerepet játszhatnak egy-egy kísérlet lefolytatásában, különösen, ha — mint a szerző tette — ugyanazon gyermekcsoportnál, ugyanazokról a kérdésekről az oktatás későbbi időszakában kontroll dolgozatot íratunk.

Ha eltekintünk a szerzőnek a tanulmányban adott célkitűzésétől, a vizsgálat közölt anyagának áttekintése egy rendkívül izgalmas tantervi probléma felvetését sugallja: Egy olyan tematikai egység — helyesebben történelemünknek egy döntő szakasza —, melynek ismerete alapvető fontosságú, megfelelő módon szerepel-e a tantervben. A szerzőnek — eléggé érzékelhető módon — erre vonatkozóan van egy hipotézise, amelyet azonban nem adekvát körülmények között és nem eléggé pontos módszerekkel próbált ki. De messzemenően elismerésre méltó az a határozottság, amellyel rámutat, hogy „az eredményes történelemtanításnak vannak tanításunk jelenlegi szervezetében olyan objektív akadályai, amelyeknek elhárítása nélkül a szubjektív feltételek birtokában levő tanárok sem tudnak feladatuknak úgy megfelelni, ahogy szeretnék”.

FARAGÓ László tanulmánya két — 1957/58. tanévben — íratott matematika felmérő dolgozat tanuló-hibáit elemzi.

A feladatok logikai és lélektani elemzése után a szerző a hibákat provizórikusan három csoportba osztja és elemzi. Az elemzés alapján összefoglalja a hibák elkövetésének igazolt és hipotétikus — még igazolásra szoruló — okait, végül a vizsgálat tanulásaiból konkrét didaktikai feladatokat von le.

A szerző a feladatot — a tanulói hibák okainak feltárását — nagy körültekintéssel, gondossággal, éles logikával oldja meg és munkája a tényfeltárás eredményes megvalósítása terén sok értékes tanulsággal szolgál.

Az elemzés megkezdése előtt világosan megfogalmazza a vizsgálat célját és pontosan meghatározza a területét, melynek határait nem lépi át. Látja ugyanis az elemzés korlátait: nem pedagógiai szituációban végez vizsgálatot, az írásbeli munkák elősorban az elvont gondolkodás fejlődéslélektani szintjére való következtetést tesznek lehetővé. Ugyanakkor kimeríti az elemzés minden lehetőségét, és eljut néhány — eredményeiből következő — didaktikai eljárás megfogalmazásáig is.

Alapos és minden részletre kiterjedő a felmérő dolgozat feladatainak elemzése. Rámutat például, hogy logikailag azonos felépítésű feladatok között lélektanilag milyen lényeges különbségek vannak. Ezeknek feltárása a későbbi elemzést nagymértékben támogatja.

A hibák provizórius felosztása, az összehasonlítás eredményes eszköznek bizonyul. Az elemzés a felbontás helyességét több vonatkozásban igazolja, néhány lényeges ponton azonban feltárja a kiigazítás szükségességét. Kitérünk ugyanis, hogy a „jelenségtanilag” egy csoportba sorolt hibák közül nem egynél tetten érhető a lélektani mechanizmus, melynek alapján magasabb fejlődési fok hibái közé tartoznak.

Az összefüggések mély feltárását nagymértékben elősegíti a hibák elemzésének sokoldalúsága. A szerző felfigyel minden mozzanatra, jelenségre, ami mélyebb összefüggések felé mutat. Ha például valamelyik hiba többször merül fel azonos formában, nem elégszik meg a tény regisztrálásával, hanem keresi, és igen szellemes és meggyőző logikával tárja fel a hiba elkövetésének közös okát.

Néhány hiba elkövetésének az elemzés csak valószínű, de nem kellően igazolt okát tárja fel. Ilyenkor a szerző csak hipotétikusan állít. Hipotéziseinek valószínűsége igen nagy, a legtöbbit az egzakt bizonyítás előre láthatóan hitelesíteni fogja. Igazolások módszereként a szerző az utólagos megbeszélést említi. Nem biztos, hogy mindig ez lesz a legcélravezetőbb, valószínűnek látszik, hogy más módszerek alkalmazása is szükségesé válik. Ügyelni kell ugyanis arra, hogy az utólagos beszélgetés a tanulót olyan esetben is megokolásra, eljárása igazolására készíteti, amikor az eredményt valójában felületesen odavetette.

Nem látszik szilárdnak az a hipotézis sem, hogy a lányoknál azért több a megoldatlan feladat és kevesebb az improvizáció, mint a fiúknál, mert a lányoknak nagyobb a felelősségtudatuk. E különbségben valószínűleg más okok játszanak szerepet, hiszen más területen — például a szerkesztési feladatok pontos megoldása terén — általában fordított helyzet tapasztalható az iskolai gyakorlatban.

BAYER István az általános iskolában folyó fizikatanítás eredményességének vizsgálatával foglalkozik. Mielőtt a tanulmány elemzésére rátérnének, szükségesnek tartjuk röviden kitérni keletkezésének körülményeire. A Központi Pedagógus Továbbképző Intézetben — amint erre a szerző is rámutat — az elmúlt évek során egy munkacsoport azoknak a módszereknek a felderítésével, ill. kidolgozásával foglalkozott, amelyekkel az egyes tantárgyak tanításának eredményességét hatékonyabban le lehetne mérni. Az iskolai felügyelet és az igazgatók ugyanis a továbbképzés során határozott igénnyel léptek fel: olyan módszereket kívántak, amelyekkel a látogatott osztály ismereteinek, esetleg készségeinek szintjét túlhosszú idő felhasználása nélkül és objektíven fel lehetne mérni. Egyes általános iskolai felügyelők — sőt igazgatók — maguk is foglalkoztak a problémával. Különböző írásbeli eredményvizsgálati módszereket dolgoztak ki, és némelyiket az adott keretek közt meglehetősen eredménnyel használták is.

Intézetünk munkacsoportja is arra a megállapításra jutott, hogy az írásbeli ellenőrzést fel kell használni, be kell kapcsolni a felügyelők és igazgatók ellenőrzési módszerei közé. Természetesen nem egyetlen ellenőrzési eszközként, csak a többivel együtt, csak azok kiegészítéseként alkalmazható. Ez a kísérlet is igazolta, hogy vannak az oktatásnak olyan eredményei, melyek írásbeli ellenőrzéssel nem vagy csak nehezen tárhatók fel. Mindamellet az írásbeli ellenőrzés nem iktatható ki a szocialista pedagógiából.

Az írásbeli ellenőrzés különböző feladatsorok segítségével — mondhatjuk: tantárgyteszttekkel — szintén tényfeltárást jelent. (Tantárgytesztnek nevezzük olyan értelmezéssel, hogy a tanuló meghatározott tudásszintjét egy adott tantárgy területén a tanterv követelményeihez viszonyítva igyekszik megállapítani.) Az ilyen tényfeltárás közvetlenül nem a pedagógia tudományt szolgálja, bár nyilvánvalóan értékes nyersanyagot adhat számára.

A kutatómunka megindulásakor munkacsoportunkra önkéntelenül hatottak a nyugaton használatos tesztek kidolgozott formái. Első kérdőívünk még sokat tükröztek

ezek formai megoldásaiból. Azonban kezdettől fogva éreztük, hogy ellentmondás van a formák és a mi célkitűzésünk között, a szocialista pedagógia által elért eredmények felmérésének alaposabb változtatás nélkül nem felelhetnek meg a burzsoá pedagógia koncepcióját szolgáló tesztek. Saját viszonyainknak megfelelő választ kellett keresnünk a legfontosabb kérdésekre: Mit lehet ilyen módon mérni? Mit mér egy bizonyos feladat-csoport? Milyen formák a legalkalmasabbak egyes területek felmérésére? stb. Nem oldhatuk meg még teljesen a problémákat, de előreléptünk. Meggyőződésünk, hogy az írásbeli eredményvizsgálatnak további elmélyült és széleskörű munkával kidolgozható a célra-vezető pedagógiai és pszichológiai technikája.

BAYER István tanulmánya e kutatómunka egyik mozzanatát, az általános iskolai fizikatanítás eredményességének általa végzett vizsgálatát ismerteti és elemzi.

Bevezetőben vázolja a vizsgálat kidolgozásának és lefolytatásának körülményeit, majd közli a kérdéssorozatokat. Utána rátér előbb a VII., majd a VIII. osztályok feladatmegoldásainak elemzésére. Megállapítja: „Vitatható, hogy szakmai szempontból azok-e a legnehezebb feladatok, amelyeket kevés tanuló oldott meg.” Kár, hogy nem fejti ki mi okozhatja ezt az eltérést. A különböző iskolák eredményeinek és a fizikaosztályzatoknak egybevetése útján vizsgálja, hogy alkalmasak-e az ilyen felmérések az osztályzatok realisabbá tételére. Végül egy szeptemberben végzett vizsgálat eredményeit egybeveti az előző tanév végi vizsgálatok átlagával a felejtés mértékének megállapítása céljából.

A feladatok és kérdéssorok már bizonyos mérvű elszakadást mutatnak a nyugati mintáktól. Sok helyen meg sugalmaznak, például ahol eleve annyi rubrikát adnak, ahány adatot fel kell sorolni. Az eredmények mélyebb elemzés nélkül is mutatják, hogy a kérdések sokkal alkalmasabbak egyes adatok, mint összefüggések ismeretének megállapítására.

Az elemzés során a szerző rámutat néhány érdekes összefüggésre, amelyekből fontos következtetéseket von le, például a tanterv struktúrájára vonatkozólag. Néha azonban nem elég mély az elemzés, nem jut el a levonható végső következtetéshez. Az olyan megállapítások, mint amilyen például: „Kell, hogy a jövőben ezen a téren is nagyobb eredményeket érjünk el a tanítás során” — éppen arra nem adnak választ, hogy hogyan érjünk el ezt. Pedig a vizsgálat anyaga magában rejtja a válaszokat is, hiszen a szerző több helyen el is jut feltáráshukig.

A tanulmány a nyitvahagyott kérdések ellenére jelentős lépést tett az eredményfelmérés terén az általános iskolai fizikatanítás vonatkozásában. Tisztázta azt a fontos kérdést, hogy a tananyag mely mozzanatainak tudása mérhető fel a módszerrel, s lényegében arra is választ adott, hogy milyen természetű kérdések, feladatok legalkalmasabbak a fizikatanítás írásbeli felmérésére.

Elemzéseink összefoglalását annak megállapításával kell kezdenünk, hogy a tanulmányok a pedagógiai kutatás során alkalmazott tényfeltárási módszereinek sokrétűségét tükrözik. Összegezésük, rendszerezésük nem adja a tényfeltárási lehetőségeinek teljességét, a főbb problémák azonban felvetődtek, és ez a tanulmányok sokoldalúságát és mélységét bizonyítja.

A módszerek közt első helyen a megfigyelést kell említenünk. A tanulmányokból az a megállapítás vonható le, hogy a pedagógiai folyamat tényei feltárási szempontból ez a legelterjedtebb és legkidolgozottabb módja. Nem ok nélkül: a pedagógiai folyamat jellege állítja e módszert előtérbe. Ez nem jelenti a többi lebecsülését, a megfigyeléssel nem tudunk minden probléma mélyére hatolni.

Ha a megfigyelést úgy végezzük, mint külső szemlélő, akkor arra kell törekednünk, hogy a folyamat minél több mozzanatánál jelen legyünk s kiaknázzuk a megfigyelés nyújtotta előnyöket és lehetőségeket, melyek a folyamat komplex szemléletéből fakadnak.

A tanulmányok felhívják a figyelmet a jelenségek közti válogatás fontosságára. A megfigyelő látja az egész folyamatot, az egyes mozzanatokat szerepük szerint értékeli, de csak a felvett szempontnak megfelelő részét jegyzi fel. Ez megóvjá a parttalanságtól, a mellékes részletekben való elmerüléstől, és kiemeli a kérdésfeltevés szempontjából fontos összefüggéseket.

Ha a megfigyelő bekapcsolódik a pedagógiai folyamatba, „nevelővé válik”, rejtettebb összefüggések is feltárolnak számára. A közvetlen részvétel csökkenti az esetlegességet, a belemagyarázás lehetőségét: a megfigyelő irányítása közvetlenül érvényesül. E közvetlenségből fakadhat esetleges gyengesége: a szándék és az objektív folyamat összekeverése.

Röviden utalunk a megfigyelés kapcsán arra a lehetőségre, amelyet a gyakorló pedagógusok tapasztalatgyűjtése, tapasztalatcseréje rejt magában. A pedagógiatudomány számára. E gyűjtés megvalósítására rendelkezésre áll az apparátus is: a felügyelők,

iskolaigazgatók országos hálózata. Jelenleg azonban többségük még nem rendelkezik a megfigyelés megfelelő technikájával és azzal a képességgel, hogy a gyűjtött tények alapján az első általánosítást elvégezzék.

A pedagógiai kísérletekkel kapcsolatban elsősorban azt kell leszögeznünk, hogy a kísérleteknek igen komoly jelentőségük van a pedagógiai tények feltárásában. A pedagógiai folyamat olyan oldalait, összefüggéseit képesek megragadni, amelyek a megfigyelés számára rejtve maradnak. Az azonban nyilvánvalóan tükröződött a tanulmányokban, hogy a pedagógiai kísérlet más jellegű, mint a természettudományi kísérlet. Egzaktságának mások a feltételei. A segítségével vizsgált jelenségek rendkívül összetett volta miatt már a tényezők feltárása, számbavétele is nehézségekbe ütközik, még nehezebb a kontroll számára azonosságukat és tervszerű variálásukat biztosítani. A pedagógiai kísérlet — természettudományi kísérlettel analóg módon — nem ismételhető meg.

A nehézségek felhívják a figyelmet arra, hogy ezen a területen még komoly problémákat kell megoldania a pedagógiai tudománynak és még inkább aláhúzzák a kísérletekre vállalkozók munkájának a jelentőségét.

Felvetették a tanulmányok a felmérésnek, mint a tényfeltárás egyik jelentős eszközének legfontosabb problémáit is. A felmérések eredményességének biztosítása érdekében elengedhetetlen a következő kérdések tisztázása: Mit akarunk felmérni? Megközelíthető-e a felmérés útján az adott pedagógiai tény? Adequált-e a tervezett felmérési eljárás, azt mérjük-e fel általa, amit szándékozunk?

A felmérés komoly előnye, hogy az adatok nagy mennyiségét szolgáltatja, s az elemzés során mód nyílik a variációk széles skálájának összehasonlítására. Hátránya viszont, hogy a tényanyagot kiiktatja a pedagógiai folyamat összefüggéseiből.

A tényfeltárás eredményes módszereként jelentkezik az adatösszehasonlítás. Alapkérdései, hogy milyen adatok összehasonlítása mutatkozik eredményesnek, és milyen kérdésfeltevessel közelédjünk az egybevetéshez. Problémát jelent, hogy biztosítva van-e az adatgyűjtés objektivitása, az adatgyűjtő nem hajtott-e végre az eredményeket eltorzító szelektálást. Ezt az összehasonlítás megejtése előtt ellenőrizni kell.

Az összehasonlított adatok elemzése — a tanulmányok alapján úgy látjuk — még további fejlesztésre szorul.

Mivel a tényfeltárás különböző módszerei a pedagógiai folyamatnak különböző oldalról való megközelítését teszik lehetővé, mindegyik szerepét fontosnak kell tartanunk a minél teljesebb elemzés biztosítása érdekében.

Faragó László:

Az elhangzottakhoz nem mint a megbírált tanulmányok egyik szerzője kíván hozzászólni — mivel a HORVÁTH Lajos referátumában elhangzottakkal általában egyetért —, hanem mint a Bizottság tagja. Egyetért BAKONYI elvtársnak azokkal a megállapításaival, amelyek a pedagógiai tények feltárásának nehézségeire mutatnak rá, és valóban, a polgári pedagógia tényfeltáró kutatásai sok esetben azért egyoldalúak, mert a vizsgált komplex jelenségeket meghatározó összefüggéseket nem bonyolult teljességükben tekintik, hanem a jelenségeknek csak egyik vagy másik oldalát vizsgálják, és így próbálnak következtetésekre, általánosításokra jutni. Szeretne azonban ezen a ponton még egy — véleménye szerint — igen fontos mozzanatra rámutatni. A polgári pedagógiai tényvizsgálatokat gyakran az észlelt jeleségek pusztá *regisztrálása* jellemzi, pl. a tanulók teljesítményeiben mutatkozó hiányosságok konstatálása, egy osztály közösségi magatartásmódjainak elemzése stb., — hiányzik azonban ezekből a tényfeltárásokból a *javító szándék*, a *segítés akarata*, a *nevelői állásfoglalás*. Mármost a szocialista pedagógiában a tényfeltáró vizsgálatoknak elsősorban ebből a pedagógiai állásfoglalásból kell kiindulniuk: a *tények vizsgálatának számunkra értelmet és célt csakis a tények megváltoztatására, az észlelt helyzet alakítására irányuló törekvés adhat*.

Eppen ezért egyetért BAKONYI elvtársnak azokkal a megállapításaival is, amelyek pl. az életkori sajátosságokhoz való *alkalmazkodás* programját leszűkítettnek minősítik. Az életkori sajátosságokat ugyanis nem pusztán a biológiai és pszichológiai érés folyamata határozza meg, hanem azok a környezet befolyásának és a tudatos nevelői ráhatásoknak is függvényei. Ilymódon az életkori sajátosságokhoz sem mint tőlünk független adottságokhoz kell „alkalmazkodnunk”, hanem azokat — ha szabad ezt a kifejezést használni — az emberformálás szándékával áthatva kell megismernünk. Konkrétebben: a tudatos és tervszerű nevelőmunka *befolyásolja* az életkori sajátosságokat. Még konkrétebben: hozzászólónak a közelmúltban végzett vizsgálatai megmutatták, hogy bizonyos szöveges

feladatok megoldásában egyes jól vezetett általános iskolai V. osztályos leányosztályok tanulói jobb teljesítményt mutattak, mint egyes kevésbé tervszerűen nevelt VI. fiúosztályok növendékei. (A fiúk és leányok szembeállítását ezen a téren az indokolja, hogy a pusztán „ténymegállapító” statisztikai vizsgálatok szerint a szöveges feladatok megoldásában a leánytanulók teljesítménye általában jelentős mértékben elmarad az azonos életkorú fiútanulók teljesítménye mögött.)

Összefoglalva: a tények szenvtelen szemlélete, az életkori sajátosságok megváltoztathatatlanságán alapuló szemlélet csak arra jó, hogy gyengítse a pedagógusok felelősség-tudatát, megbénítsa emberalkító szándékukat, sok esetben a munka eredménytelenségét igazolja és lehetővé tegye a fejlődés pusztán szemléletének kényelmes álláspontját.¹

A fentiekben bemutatott felismerésekhez ma már a nyugati pedagógia és lélektan képviselői közül is egyre többen kezdenek eljutni. Hozzászóló tanulságos — és egyben örvendetes — példaként említi az *Enfance* c. folyóirat 1960/1. számát, amelynek tanulmányai szinte kivétel nélkül az elemi iskolából a középiskolába való átmenet nehézségeinek kérdéseivel foglalkoznak. A problémát az vetette fel — azzal az élességgel, mint ahogy az a folyóirat tanulmányaiban megnyilvánul —, hogy a középiskola első osztálya (*la classe de sixième*) a francia iskolareformban mint a késztendő megfigyelési és irányító szakasz első esztendeje, fokozott jelentőségre tett szert: ha biztosítani akarják a 11 éves gyermekek széles tömegeinek továbbtanulását, akkor nem nyugodhatnak bele egyszerűen annak regisztrálásába, hogy pl. a francia grammatika, a számítás vagy a latin nyelv tanulása leküzdhetetlen akadályokat jelent sokuk számára. A szóban forgó tanulmányok szerzői közül különösen R. GAL ítéli el igen élesen (*Connaissance de l'élève, orientation et cycle d'observation* c. tanulmányában) azt az — úgy mond — „negatív” pszichológiai szemléletet, amely megleégszik a pusztán ténymegállapítást szolgáló tesztek vizsgálatával vagy a gyenge tanulmányi eredmények egyszerű regisztrálásával, és ily módon alkot a tanulóról visszavonhatatlannak tűnő ítéletet. Ehelyett — mondja GAL — pozitív, *dinamikus* lélektani szemléletre van szükség, amely a gyermekeket személyiségük teljességében, fejlődésükben, családi környezetükkel együtt és a nehézségeiken való átgátlásuk szándékától áthatva akarja megismerni. Az idézett szerző ugyanoda konkludál tehát a tények megismerésével kapcsolatban, mint amit a hozzászóló jelölt meg a szocialista pedagógia tényfeltáró módszerei egyik legfontosabb feladatának.

Ha pedig ez így van, akkor anélkül, hogy a világnézeti különbségeket el akarnánk mosni Moszkva és Chicago stb. között (mint ahogy arra BAKONYI elvtárs utalt), mégis csak meg kell állapítani, hogy észlelhetők Nyugaton is olyan haladó elgondolások, amelyekkel teljes mértékben egyet kell értenünk. Ezeknek az elgondolásoknak érvényesülését pedig — amennyire csak lehet — támogatnunk kell.

A pedagógiai nézetek és a nevelői gyakorlat közti szakadékokra — amelyek kérdését BAKONYI elvtárs szintén megemlítette — sok jellemző példát lehetne felhozni a kapitalista országokból. Részletesen lehetne elemezni, hogy milyen kiáltó ellentét van a múlt század kilencvenes éveiben kiadott és fölöttébb helytálló, sőt haladó matematikai módszertani utasítások szövege és az akkori teljesen elmaradt, formalisztikus matematikatanítás gyakorlata között. Ehelyett jellegzetes példaként megemlíti a hozzászóló, hogy a PTI által több országnak megküldött és az oktatás termelő munkával való egyesítésének kérdését puhatoló kérdőív idevágó kérdésére a chicagói egyetem egyik professzora a következő választ adta: „Mi nem hiszünk a nevelés ürügyével leplezett gyermekmunkában.” A felelet nemcsak a mi reformtörekvéseink teljes félreértését tükrözi, hanem ugyanakkor az amerikai nevelői gyakorlat (szándékos vagy szándéktalan) félreismeréséről is tanúskodik. Köztudomású ugyanis, hogy az amerikai középiskolákban teljesen elterjedt gyakorlatot jelentenek az ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi, háztartási jellegű, szakmai képzést nyújtó, és az oktatást a tanulók mindenkor konkrét gyakorlati munkájával összekapcsoló tanfolyamok.

HORVÁTH elvtárs rámutatott BAYER István tanulmányával kapcsolatban arra, hogy a tanulmány vizsgálataiból kiderült, hogy egyes kisiskolákban a tanulók elbírálása jóval magasabb szintet tükröz tényleges fizikai tudásuknál. Hozzászóló ezzel kapcsolatban emlékeztet LÉNÁRD Ferencnek arra az érdekes megállapítására,² amely szerint az

¹ BAKONYI elvtárs legutóbb hivatkozott megállapításai KELEMEN László tanulmányának bírálatával kapcsolatban hangzottak el. A most végső következményeiben jellemzett szenvtelen, pusztán tényregisztráló magatartás azonban — talán mondani sem kell — a legkevésbé sem vonatkozik KELEMEN László tudományos munkásságának beállítottságára és pedagógusi magatartására!

² LÉNÁRD Ferenc: Megértésembeli problémák az általános iskola osztott és osztatlan tagozatán. A tanulók személyisége és gondolkodása c. tanulmánykötetben (KPTI-Tankönyvkiadó) a 110. és köv. lapokon.

osztatlan iskolák tanulói arra a kérdésre, hogy az egyes tantárgyakból milyen ismeretek megértése okozott számukra nehézséget, sokkal kevésbé differenciáltan vetik fel a problémákat, mint az osztott iskolák tanulói (konkrétabban: alig utalnak a valóban komoly nehézségeket jelentő anyagrészekre). Vajon a két eredmény összevetéséből nem az a feltevés kínálkozik, hogy az osztatlan iskolákban a rendelkezésre álló kevesebb idő és egyes esetekben az osztatlan iskolákban működő nevelők alacsonyabb képzettsége miatt a tanítás jóval inkább a felszínen mozog, mint az osztott iskolákban (a kivételeket nem tekintve)? Ez a kérdés nyilván további vizsgálatot igényel.

A HORVÁTH elvtárs által összefoglalt ténykutató módszerekkel kapcsolatban a hozzászóló is igen fontosnak tartja a felügyelők bevonását a kutatómunkába, ezen a téren pedig a felügyelőknek a megfigyelés technikájával való megismertetését. Megemlíti, hogy ezen a területen a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium matematika tanszéke tett bizonyos kezdeményezéseket, nevezetesen az elmúlt tanévben a felügyelők számára vizsgálati feladatknál tűzte ki annak megállapítását, hogy a világnézeti nevelés feladatait mily mértékben érvényesítik a szaktanárok az általános iskola felső osztályainak matematika tanításában. A felügyelők igen eredményes munkát végeztek, és a megfigyelések eredményeként elkészült tanulmányt a budapesti vezető szakfelügyelő igen nagy tetszést aratva mutatta be a Zalaegerszegen április hónapban tartott országos szakfelügyelői értekezleten. Természetesen a szakfelügyelők ténymegállapító munkája itt sem korlátozódott pusztán az észlelt jelenségek regisztrálására, hanem azok a meglátogatott és megfigyelt kartársak számára minden esetben pozitív útmutatásokat is adtak észlelt hiányosságaik felszámolása érdekében.

Kiss Árpád:

Az a jelentőség, amelyet a társadalom a pedagógiai tevékenységnek tulajdonít, megkívánja a pedagógiai munka mind nagyobb hatékonyságát. Ennek feltétele pedig, hogy a pedagógiai tevékenység mind több szakaszát és mozzanatát lehessen tudományosan tervezni, értékelni, ellenőrizni.

1959-es tanulmánykötetünknek most elemzett dolgozatai részben a pedagógiai gyakorlat eredményeinek mérését és javítását lehetővé tevő *módszerek* alkalmasságát vizsgálják, részben — sok esetben az okokra is rámutatva — a szóban levő módszerek *alkalmazásával* tárnak fel eredményeket és hiányosságokat, rajzolnak képet az iskola egyes területeken elért teljesítményéről. Mint a kötetnek egyik szerkesztője, a tanulmányokkal kapcsolatos észrevételeimet már előbb megtehettem. A módszerekkel foglalkozó első három tanulmánnyal kapcsolatban (SZARKA József, KISS Árpád, JÓBORV Magda) összefoglalóan is meg lehet állapítani, hogy szerzőik mindent megtettek annak érdekében, hogy megbecsüljék a *megfigyelést*, a *kísérletet* és az *összehasonlítást* a maguk helyén, és ne becsüljék túl annyira, hogy ott is alkalmazzák, ahol nem vezetnek célhoz. Saját munkámmal kapcsolatban természetesen csak az erre irányuló szándékot van jogom kimondani. KELEMEN László tanulmányát nem vettem fel ebbe a csoportba, mivel csak áttételezéssel illeszthető közéjük. A következő három tanulmánnyal kapcsolatban meg kell említenem néhány kritikai észrevételt is, amelyek — legalább részben — már a szerkesztés folyamán felmerültek.

FARAGÓ László folytatta a *hibaelemzésnek* mint sok tekintetben termékenynek bizonyult módszernek önálló vizsgálat folyamán való kipróbálását és bizonyos irányban való továbbfejlesztését. Problematikusnak látszott már a bírálat alkalmával annak a megállapításának érvényessége (ha nem egyszerű képről van szó), mely serdülő korú tanulóknál beszél a prelogikus gondolkodási síkra való *visszaesésről*, a preoperatív szintre való *visszavonulásról*. Anélkül, hogy dönteni kívánnánk arról, mi megy végbe ennél a folyamatnál, feltesszük a kérdést, nem az történik-e itt, hogy a tanuló meglevő apparátusával megy neki a problémának, és ha ez nem elég vagy nem alkalmas az eredményes megoldáshoz; akkor egyfajta tévedéses próbálkozás indul meg? Ebben helye lehet előzetesen más téren eredményes eljárásoknak. Regresszió-e az, ha kiindulási alapot keresünk egy új probléma megoldásához? Ha a tanuló számára a probléma teljesen új, ha *egyáltalában nem tudja, mit tegyen és tenni akar valamit*, akkor természetesen találomra kapcsolja össze a szereplő elemeket. Én nem nevezném ezt visszaesésnek. A tanuló ilyenkor soha nem is jutott el a problematípus megoldásához — és nincs honnan visszaesnie. Van még egy meggondolásra méltó megállapítás a dolgozatban: a betűabsztrakció egy fokon való nehézségéből olyan következtetés levonása, hogy *ezért* minél hamarabb meg kell ismer-

tetni a tanulókat a betűszámokkal. Számos esetben történt már meg, hogy azt, ami egy életkorban nem ment, még korábban kezdték el annak reményében, hogy így majd menni fog. *A megfelelő időben* kell elkezdni, és alaposan meg kell vizsgálni, hogy ez mikor van. Minden *felkészítés* a túlkorai foglalkozásból ered (az ún. megbarátkoztatás): a sok nehéz matematikai (zárójeles) példa, a túlkorai nyelvtani absztrakciók, időbeli és oksági összefüggések számonkérése a történelemben stb. Ettől a két megállapítástól függetlenül a tanulmány biztató eredménye egy módszer helyes alkalmazásának.

BAYER István feladatlapokkal végzett teljesítményfelmérés eredményeit közli a fizikából. Mint a továbbképzőintézet munkatársa, főként a tanulmányi felügyelet számára látszik mérlegelni az eredmények feladatlapok segítségével való megállapításának módzatait. Bizonyosan lehet olyan feladatlapokat szerkeszteni, melyek ilyen célra alkalmasak. Elégséges számú tapasztalat hiányában és az értékelési elvek és szintek rögzítése nélkül azonban az alkalmazás még korai lenne. A bírálat nem minden feladattal értett egyet, hiányolta a bevált és nem bevált feladatok elmaradt elemzését, az elkövetett hibák csoportosítását, a felmérések eredményében észlelt eltérések okainak kutatását stb. Ilyen kifogásokat minden vizsgálattal kapcsolatban lehet tenni: jogosak is, mégsem lehet egyetlen kezdő vizsgálattól mindenre egyszerre feleletet várni. Vizsgálataink még küzdenek a kezdet nehézségeivel, de már eredmények is.

Vas Károly az általános iskolai történelem tankönyv elemzése, egy jól szervezett pedagógus közösség megfigyelő és értékelő munkája eredményeképpen jut komoly következtetésekhez a történelem tanítási anyagának és módszerének megválasztására, jobb tankönyvek összeállításának feltételeire vonatkozóan. Egyet kell érteni a bírálattal abban, hogy a levelező következtetések és megfogalmazott kívánalmak nem közvetlenül folynak a vizsgálatból. És szóvá kell tenni a vizsgálati eljárásban azt, hogy az írásos válaszok gyakran megtanult, kész szövegek vagy hosszú és bonyolult fejtegetések leírását kívánják meg a tanulóktól és idő előtt teszik próbára írásságukat; kikényszerítik a gyors fogalmazást, a gondolatok írást és helyesírást. Az egész munka azonban sokféle tanulmány és nagy időn át tartó odaadó munkásság hasznos eredménye.

Összefoglalva úgy vélem, hogy szükség volt az egész itt tárgyalt problémakörrel való foglalkozásra, és hogy a szerzők mindent megtettek annak érdekében, hogy az utakat megmutassák, és hogy példákkal szemléltessék az első eredményeket.

Faragó László :

A hozzászóló maga is aggodalommal figyeli az olyanfajta törekvéseket, amelyek pl. az algebratanítás előkészítése érdekében már az általános iskola alsó tagozatának számtan-tanítását teljesen pszichológiátlanul olyan dolgokkal akarják megterhelni, amelyeknek megértése komoly nehézségeket jelent a gyermekek jórésze számára. Azonban a tanulóknak az algebrai szimbólumok használatára való előkészítése érdekében a hozzászóló tanulmányában javasolt eljárások semmi olyan követelményt sem tartalmaznak, amely ellenkeznek az általános iskola tantervével. Képleteket például a tanulók már a VI. osztályban használnak, és a VII. osztályban a fizika is megköveteli a képletek alkalmazását. A hozzászóló utal CSER Andornak „A matematikai betűabsztrakció megértésének vizsgálata” c. tanulmányára, amely az egyenes arányosság fogalmának általánosítását célzó tanítási kísérlet eredményeként arra a végső következtetésre jut, hogy a betűk használatát a matematikatanításban nem az algebra bevezetéseként, hanem az aritmetika általánosításaként kellene megtanítani az általános iskolai tanulóknak!

Ami KISS Árpád másik megjegyzését illeti, hogy ti. az absztrakt algebrai szimbólika használatának kezdetekor valóban észlelhető-e bizonyos visszaesés, amely a gondolkodás új rendszerében olyan hibák elkövetésében nyilvánul meg, amelyeket a tanulók a régebbi — konkrét — rendszerben már leküzdöttek, erre nézve hozzászóló megint csak CSER Andor ímént említett (megjelenés előtt álló) tanulmányára utal, amelyben erre nézve a következők olvashatók: „... A kísérleti osztályokban a hibák előfordulásának arányszáma mind a konkrét, mind a betűs feladatokban kb. egyforma, míg a kontroll nyolcadik osztályokban, különösen a két műveletes feladatok esetében,³ a betűs feladatoknál az arányszám erősen felugrik a konkrét feladatokhoz képest... Míg tehát a kontroll osztályokban ezt a hibát konkrét síkon már eléggé leküzdötték a tanulók, ugyanez a hiba absztrakt síkon nagy erővel feléled, absztrakt síkon újra elkövetik azokat a hibákat, amelyektől konkrét síkon már megszabadultak.”

³ Olyanfajta feladatokról van szó, mint amilyenek a hozzászóló tanulmányában vizsgált 4. feladatok voltak.

IDŐSZERŰ TANTERVELMÉLETI KÉRDÉSEK

Ábent Ferenc:

Feladatom, hogy FALUDI Szilárdnak a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1959. évi tanulmánykötetében megjelent „Időszerű tantervelméleti kérdések” c. tanulmányát ismertessem és felvessek néhány, a tanulmányozás során felvetődő problémát.

Tanulmánya elején a szerző is felteszi a kérdést „Időszerű-e a tantervelméleti kérdésfeltevés?” s erre igenlő választ ad. A kérdés feltevésével és a tantervelméleti kérdésekkel való foglalkozással feltétlenül egyetértünk. Együttal azt is meg kell állapítanunk, hogy talán soha sem volt olyan időszerű ezeknek a kérdéseknek a felvetése, mint éppen napjainkban, amikor az iskola egész munkája tökéletesítésének első lépéseit tesszük. Igaz ugyan, hogy az elmúlt évben sok kérdés kidolgozása már megtörtént, de éppen a legnehezebb munka, a tantervkészítés munkája a közeljövőben vesz nagyobb lendületet. E munkálatok során igen sok és komoly problémával kell még megküzdeniük a tantervkészítőknek, s lényegében ez a munka képezi majd az iskolareform egyik fontos célkitűzésének alapját. Itt fog eldőlni, hogy valóban sikerül-e a helyes és szükséges arányban csökkenteni az iskolai munkánkban még mindig túlsúlyban levő intellektualizmust, s hogy sikerül-e olyan tanterveket kidolgozni, amelyek lényegesen jobban járulnak majd hozzá a jövő nemzedék életre való felkészítéséhez.

Véleményünk szerint a szóbanforgó tanulmánynak éppen abból a szempontból van rendkívül nagy jelentősége, hogy a fentebb vázolt munkához ad igen jelentős segítséget. Megpróbálja összefoglalni azokat az elveket, amelyeken az új tanterveknek fel kell épülniük. Meg kell állapítanunk, hogy a szerző nem kis feladatra vállalkozott a munka megírása során, mivel nem sok olyan előzményre támaszkodhatott, amelyek az új, a szocialista szellemű tantervelméleti koncepció alapján állva, igyekeztek volna megoldani a tantervelméleti problémákat. Ez a megállapítás viszont arra is utal, hogy ebben a tanulmányban nem egyszerűen a tantervek olyan irányú tökéletesítéséről van szó, amelyek megpróbálnak — többé-kevésbé eredményesen — alkalmazkodni a társadalom igényeihez, nehogy az iskola ellentmondásba kerüljön magával a társadalmi haladással, a fejlődéssel.

E kérdés megoldásának is két lehetséges módja van. A hagyományos megoldási mód, ami egyszerűbb és könnyebb, amelyre a neveléstörténetben több példa is áll rendelkezésre, az lenne, hogy a tantárgyak óraszámának változtatásával, bizonyos „átcsoportosításokkal” oldjuk meg azokat a problémákat, amelyeket az élet támaszt. A másik mód, hogy végre bátran nyúljunk hozzá a tantervelméleti kérdésekhez és próbáljunk meg új módon reagálni a társadalmi fejlődés támasztotta követelményekre. Meg kell mondanunk, hogy ez az az utóbbi a nehezebb, és a tanulmány legfőbb érdeme, hogy ebből a szempontból próbálja megragadni a tantervelméleti kérdéseket.

A rövid kérdésfeltevés után a szerző rátér azoknak az okoknak a vizsgálatára, amelyek véleménye szerint indokolták és időszerűvé teszik a tantervelméleti kérdésekkel való foglalkozást. Ezek között első helyen említi az *iskolákban immár krónikussá vált túlterhelést*. Megállapítja, hogy ennek a problémának a gyökerei nem új keletűek, s már a múlt században is megtalálhatók, s hogy a szokványos oktatásügyi irányítás keretei között minden törekvés ellenére sem tudták megoldani.

Ennek megállapítása után azt vizsgálja, hogy mi idézte és idézi elő a túlterhelést, melyek annak lényeges okai. A kérdéssel kapcsolatban idézi Roger GALLNak az UNESCO középiskolai tantervi értekezletén elhangzott szavait (Sèvres 1958): „Az oktató-nevelő munkának mindenkor alkalmazkodnia kellett akár önként, akár külső beavatkozás hatására a környező világ fejlődéséhez, az élet, a társadalom fejlődésének szükségleteihez”. Hogy ez az alkalmazkodás milyen ellentmondások között és milyen keservesen megy végbe, az a kérdésnek a másik oldala, amit szintén helyesen lát a szerző. Igyekszik feltárni a lényeges okokat, és megállapítja, hogy alapjában véve itt „arról van szó, hogy a technika, a tudomány és a közélet állandó fejlődése következtében folytonosan nő a feszültség az „élet” és az iskola között”. (63. l.)

A megoldás útja, amint arra már fentebb utaltunk, „a *tantárgyak számának és anyagának állandó szaporodása, újabb meg újabb anyagokkal való kiegészítése*”. A megoldásnak ez a módja azután többféleképpen is hat az iskolára. „Nemcsak a társadalom szükségletei és az iskola közötti feszültség fokozódik — állapítja meg a szerző — hanem az *iskolai követelmények és a tanulók teljesítőképesége közötti feszültség is*.” (64. l.) Ez után a valóban helyes megállapítás után elemzi a „mechanikus” tananyagcsökkentéseket és

javaslatot tesz azok újszerű megoldására, amikor azt mondja: „Ahhoz, hogy a túlterhelést gyökeresen felszámoljuk, nem a meglevő tananyagból és nem is annak hagyományos struktúrájából, hanem a társadalmi igényekből kell kiindulnunk.” (65. l.)

Ezeket az igényeket lehetőleg egzakt módszerekkel kell megállapítani, majd nevelési célokká és feladatokká kell átdolgozni. Végül leszögezi, hogy „a túlterhelés gyökeres felszámolásához nem egyszerűen az oktatásügyi irányítás alkalmi intézkedésein keresztül (,tananyagcsökkentés’), hanem jól szervezett neveléstudományi kutató munkán keresztül vezet az út” (65. l.), amely lényegében a didaktika „mit tanítsunk” alapvető kérdésére oly módon ad feleletet, hogy az alapvető tananyag megállapítására irányuló mélyreható kutatásokat végez.

Általában egyetértünk a szerző megállapításaival; különösen azzal, ami a neveléstudományi kutatásokra vonatkozik. Valóban igen alapos tanulmányozásra, vizsgálatra van szükség ahhoz, hogy megalapozott feleletet adhassunk a „mit tanítsunk” kérdésre. Szeretnénk azonban néhány megjegyzést fűzni ahhoz a megállapításhoz, amely szinte kategorikusan leszögezi, hogy a túlterhelés gyökeres felszámolásához „*társadalmunk igényeiből kell kiindulnunk*”. Szeretnénk leszögezni, hogy tisztában vagyunk a szerző jószándékú törekvéseivel és a társadalmi igények fontosságával, de ennél a kérdésnél fel kell hívunk a figyelmet arra is, hogy más tényezőket is feltétlenül figyelembe kell itt vennünk. Véleményünk szerint ezek figyelmen kívül hagyása a pragmatizmus veszélyével fenyegethet. Ha csakis a társadalmi igényeket vesszük alapul, akkor bele eshetünk ebbe a hibába. Szabad legyen itt hivatkoznom Borisz Petrovics JESZIPOV elvtársnak a Szovjetszkaja Pedagogika 1959. 3. számában megjelent „Az oktatás folyamatában történő változások az iskola átszervezésével kapcsolatban” című cikkére.

Jeszipov ebben a cikkében több más kérdés mellett a következőket hangsúlyozza: „Mi arra törekszünk, hogy a tanulóknak hasznos ismereteket adjunk, de tudjuk, hogy a valóban hasznos ismeretek a valódi ismeretek, vagyis amelyek a valóságos világ törvényszerűségeit adekvát módon tükrözik. Mi az ismeretek rendszerét nem rendeljük alá a gyakorlati „mesterkedésnek” abban az értelemben, ahogyan azt az amerikai pragmatista pedagógusok teszik. *Mi egyáltalán nem tartjuk helyesnek azoknak az elméleti ismereteknek a tantárgyak rendszeréből való kirekesztését, amelyek nem kapcsolhatók össze közvetlenül a mai élet gyakorlatával, de a tudomány logikájának szükséges láncszemét alkotják.* Világos, hogy ezalatt figyelembe vesszük a tananyag érthetőségét az adott korosztály számára. Különös gonddal kell ügyelnünk arra, hogy a tantervek kidolgozásánál elkerüljük a tanulók túlterhelését, és ne értékeljük túl életkori lehetőségeiket. Mindemellett a tantervekben világosan kifejezésre kell jutnia a tantárgyak egymással való kapcsolatának, és be kell tartanunk a folyamatosság, illetve a fokozatosság elvét. A tantárgyak tartalmának kidolgozásában tevékeny részt kell vállalniuk a didaktikusoknak és a pszichológusoknak is.” (1959. 3. sz. 15. l. oroszul ford. Á. F.)

Véleményünk szerint a tananyag kiválasztásánál a tudomány logikája sem hagyható figyelmen kívül, mert ez nagy mértékben járul hozzá a jól képzett és művelt, a társadalom igényeinek jobban megfelelő emberek képzéséhez.

A következő tárgykör a *műveltség kérdése*, amellyel a szerző elég részletesen foglalkozik. Fejtegetése elején megállapítja, hogy a „műveltség” (vagy általános műveltség) kérdésének „egyes elmélkedők és nevelői karunk tekintélyes rétege a tanterv egészére nézve alapvető jelentőséget tulajdonít. Sokszor úgy vélik, hogy a tantervre vonatkozó lényeges kérdések körét ki is merítették, ha a tantervtől a műveltség iskolai megalapozását kérték számon. Mélyrehatóan elemzi azt a koncepciót, amely szerint a pedagógiában a műveltséget kiindulópontként és végső célként kezelték. Ebből a koncepcióból születtek azok a tantervek, amelyekben a műveltség pedagógiai célkategóriaként szerepelt. Ennek egyik hazai képviselője és szellemi atyja volt Kármán Mór, aki „a magyar nemzeti műveltség klasszikus elemeit tette meg a középiskolai tanterv alapjául”. (67. l.) A szerző alaposan elemzi ennek a koncepciónak fogyatékosait, és megállapítja, hogy „a megőrzés” és „folytonosság” olyan dialektikája ez, amely *félve ügyel az egyszer már elértre, arra, hogy ne vesszen el semmi, ami történelmileg létrejött* (már tudniillik arra, ami az uralkodó osztály szempontjából fontos) *s az új nemzedék a régi hagyatékán orientálódjék. Mindezt a műveltség fogalmával, ápolásával és továbbszármaztatásával jémezzi és a nevelés feladatává teszi*”. (67. l.) Ebben a megállapításban is világosan látszik az uralkodó osztályok törekvéseinek iránya. A szerző a továbbiakban, vázolván a fejlődés főirányát, röviden kimutatja, hogyan lesz a pedagógiából, mint egy általában vett műveltség továbbplántálásának letéteményeséből világnézeti kérdésekben sokkal intenzívebben állástfoglaló, sőt meghatározott világnézetet hirdető (nem annyira kultúrfilozófiai, mint inkább kultúrpolitikai) pedagógia. Ezt a megállapítást főleg a Horthy-rendszerben érzékelhetjük egész világosan.

Ez a pedagógia, amikor osztályok és pártok felett állónak tüntette fel magát, nagyon határozottan és egyértelműen irtotta ki a művelődés anyagából (vagy legalábbis meghamisította) mindazt, ami az uralkodó osztály érdekeinek ellentmondott. Ezután bátran beszél az 1956-ban és azóta is esetenként újjáéledő „kulturpedagógiai” törekvésekről és elmarasztalja azokat annyiban, amennyiben pedagógiánk szocialista világnézeti tartalmát olyan összefüggésekbe ágyazták, amelyek között az eszköz célja, a műveltség mindenek felett valóvá válik. Kétségtelen, hogy a műveltséget szimplifikáló elképzelések mélyen élnek pedagógusaink körében is. Ezért fordult elő, hogy amikor az 5+1-es kísérletek megkezdődtek és ismeretessé vált az, hogy az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdítása csakis ezen az úton valószínűsíthető meg, egyesek felvetették, hogy mi lesz a műveltséggel. Úgy látszik, mondták, mi le akarunk mondani arról, hogy művelt fiatalokat bocsássunk ki iskoláinkból. Egyesek még csak fáradságot sem vettek maguknak arra, hogy elgondolkodjanak egy kicsit azon, hogy mi is a műveltség igazi tartalma. Ha erről gondolkodunk feltétlenül figyelembe kell vennünk, hogy a műveltség, vagy a kultúra, fogalma sem örök és változatlan, mint ahogyan az emberiség maga is fejlődik s az egyik viszonylag fejlettebb formációt egy másik, fejlettebb formáció váltja fel, amely jelentősen gazdagítja az emberiség kultúráját. Ennek a változásnak a tananyagban is tükröződnie kell. A mi iskolánk, az iskolában tanított tananyag nemcsak az általános emberit kell, hogy tükrözze, hanem azt is, ami életünkben minőségileg új, vagyis, ami speciálisan szocialista. Feltétlenül egyetértünk a szerző megállapításával: „Akármilyen szemérmesen, is hallgatunk róla, tudomásul kell vennünk, hogy a tananyag tartalma, orientációja, belső arányai nem egyszerűen az általában vett kultúrát tükrözik, hanem ha akarják, ha nem — annak értékelését is, azt a tendenciát is, amely a nevelés lényegéhez tartozik (valamivé, valamilyen formálni!), amely minden iskolában ott van, amely kifejezésre jut a nevelés cél- és feladatrendszerében, s melyben kifejezésre jut kultúra és kultúrpolitika.” (73. l.)

Ezzel a résszel kapcsolatban meg kell állapítanunk, hogy a szerző igen alapos elmélyüléséről, a kérdés sokoldalú megközelítéséről tanúskodik. Sajnos nem állt módunkban jobban elmélyülnünk ezeknek a kérdéseknek a tanulmányozásába, ezért nagyon bátortalanul vetünk fel néhány kérdést. Egyetértünk a szerzővel abban, hogy a műveltség mindig osztályjellegű volt, a szocialista műveltség is az. Már most az a kérdés, hogy a célok rendszerében benne van-e a műveltség, ha igen hol helyezkedik el? Igaz, nálunk nem „a” műveltség a végcél, hanem a *sokoldalúan művelt ember*. Ebben viszont véleményünk szerint a szocialista műveltség benne van a maga osztályjellegével együtt. Mi csak azt tartjuk igazán műveltnak, aki ezzel a műveltséggel van felvértezve.

A harmadik kérdés, amellyel a szerző igen alaposan és részletesen foglalkozik: *A világnézet, mint tantervelméleti tényező*. Ezen a kérdésen belül külön tárgyalja a következő kérdéseket: 1. Műveltség és világnézet. 2. Tudomány és világnézet. 3. Világnézeti nevelés — tudományos képzés. 4. A világnézetre vezető tudományos képzés tantervi alapjai. 5. Világnézeti nevelés mint az ember nevelése. A részletes felbontás tette lehetővé a szerzőnek, hogy mélyére hatoljon a problémának.

A *műveltség és világnézet* viszonyával kapcsolatban megállapítja, hogy a „kulturpedagógia” a műveltség fogalmát és követelményeit minden más fölé emelte, s ezzel elősegítette a fennállóhoz való ragaszkodást, a meglevő „megőrzését”, amely lényegében politikai „misszió” teljesítése volt. Majd megállapítja, a mi számunkra, a szocializmus számára a *műveltség általában* nem létezik s ezért nem is ismerhetjük el magában való célkategóriának. A műveltség fejlődésének a meghatározója is a társadalom szükséglete, abban mindig benne van a progresszió és a regresszió. Véleménye szerint a tantervnek nem annyira azt kell tükröznie, hogy hogyan jövünk, hanem inkább azt, hogy hová megyünk. Szerinte a tananyagválasztásban — elméletben és gyakorlatban — fordulatnak kell bekövetkeznie s nem a hagyományos tantárgyakból és azok struktúrájából, hanem a mi társadalmunk igényeiből kell kiindulnunk. A mi társadalmi építésünk szellemére, világnézetére és gyakorlati képességeire nevelés a feladatunk. Csakis ezután jöhet minden más, és csakis annyira, amennyire azt a célt szolgálja. A megállapítás helyes és általában egyet kell vele értenünk, de szeretnénk itt utalni LENINnek a Kommunista Ifjúsági Szövetség III. oroszországi kongresszusán elmondott beszédére, amelyben, az ifjúsági szövetségek feladataival foglalkozik. LENIN valóban a társadalom igényeiből indul ki, amikor azt mutatja meg, hogyan lehet az ifjúságot kommunistává nevelni: „Kommunistákká csak úgy lehetünk — mondja —, ha elménket mindazoknak a kincseknek ismeretével gazdagítjuk, amelyeket az emberiség felhalmozott. Magolásra nincs szükségünk, de minden egyes tanuló elméjét a legfontosabb tények ismerete alapján kell fejlesztenünk és tökéletesítenünk, mert a kommunizmus tartalmatlanná, pusztá céggérré

lesz, a kommunistából egyszerű szájhős lesz, ha tudatában nem dolgozza fel a szerzett ismereteket. Ezeket az ismereteket önknek nemcsak el kell sajátítaniok, de úgy kell elsajátítaniok, hogy kritikai álláspontot foglaljanak el velük szemben, hogy ne terheljék túl elméjüket szükségtelen lim-lommal, hanem gyarapítsák mindazoknak a tényeknek ismeretével, amelyek nélkül manapság senki sem lehet művelt ember.” (LENIN művei 31. k. 285—303. l.) Majd alább így folytatja: „... bár elvetjük a régi iskolát, bár teljesen jogos és szükséges gyűlöletet táplálunk a régi iskola iránt, bár értékeljük a készséget, amely a régi iskola felszámolására irányul, meg kell értenünk, hogy a régi tanulást, a régi magolást, a régi gépies fegyelmet azzal a készséggel kell helyettesítenünk, hogy elsajátítsuk az emberi ismeretek összességét, mégpedig úgy, hogy a kommunizmus önkne ne olyasvalami legyen, amit betanultak, hanem olyasvalami, amit maguk átgondoltak, olyan következtetéseket jelentsen, amelyek a modern műveltség szempontjából szükség-szerűek.” Lényegében tehát arról van itt szó, hogy a társadalom igényeit és a felhalmozott emberi ismeretek összességét nem különválasztva, hanem egységes egésznek felfogva kell a modern műveltséget megalapozó iskola tananyagát kiválasztanunk.

Térjünk át a *tudomány és világnézet* kérdésére. A szerző többek között felveti a kérdést, hogy ellentmond-e az objektivitásnak az, ami világnézeti, hogy műveltség és világnézet általunk igényelt megfordítása — ti. a világnézet javára — okvetlenül a műveltség torzítására vezet-e? Véleményünk szerint nem vezet arra, de mi is feltesszük a kérdést, szükség van-e egyáltalán a megfordításra, ha mi a régi iskolából nem veszünk át mindent? Ezt a kérdést csak azért vetjük fel, mert a szerző a későbbiek során helyesen állapítja meg, hogy a mi világnézetünknek elsőrendű kritériuma a tudományosság, a tudományok alapjainak általánosítása. A tudomány éppen bennünket segít. Nekünk nincs szükségünk arra, hogy meghamisítsuk a tudomány eredményeit. De már ott is vagyunk a *harmadik problémánál* a *Világnézeti nevelésnél és tudományos képésnél*. Ha valóban a tudományos ismereteket közvetítjük a tanulóknak, amelyeket alaposan átgondoltunk velük, kísérleteken és saját gyakorlati munkájukon keresztül bebizonyítunk nekik, tehát nem egyszerűen biblia módjára bemagoltatunk, és azt mondjuk, hogy ha hiszitek jó, ha nem, akkor elkárhoztok: akkor vajon ezzel nem tettünk-e eleget egy bizonyos mértékben a világnézeti nevelés követelményének? A szerző helyesen állapítja meg mint az eredmény feltételeit azt, hogy nem az egyes órák, hanem az órák egész láncolata, az oktatás módszerei és — hozzátesszük — az egyes tantárgyak egymással való szorosabb kapcsolata és a tanár egész magatartása is ebben az irányban hat. Számunkra teljesen világos és feltétlenül igaz, hogy a világnézeti nevelés alapvető tantervi feltételeit nemcsak szóvá kell tennünk, hanem biztosítanunk is kell.

Ezután a szerző a világnézetre vezető tudományos képzés tantervi alapjaival foglalkozik, s megállapítja, hogy jelenleg nem egyszerűen tananyagcsökkentésről, hanem az oktatás tartalmának korszerűsítéséről, neveléstudományi megalapozásáról van szó. Ez szerinte azt is jelenti, hogy a tananyag kiválasztás szempontjait újra átgondoljuk, bizonyos tantervelméleti konzekvenciákat levonunk, és azokat következetesen érvényesítjük. A megfontolás alapján megállapítja, hogy „*a világnézeti nevelés igénye az egyik legfontosabb principium, amelynek nem egyszerűen a különböző tantárgyak tanításában az „anyag adta lehetőségek alkalmazásával” kell hatnia az iskolában, hanem mindenekelőtt az össz-tananyag tervezésében, kiválasztásában és elrendezésében*”. (82. l.)

Ez után a megállapítás után jogosan veti fel azt a követelést, hogy felül kell vizsgálni azt a hagyományos tételt, amely szerint az iskolában a „tudományok alapjait” tanítjuk. Véleménye szerint ez nem a legszerencsésebb kifejezés, ha az előzőleg elmondott, illetve idézett tételből indulunk ki, amelynek végső következtetéseit így fogalmazza meg: „*Nekünk az egyes tudományok alapjaiból elsősorban és majdhogyan nem kizárólag azokat kell tanítanunk, amelyek a világnézeti nevelés szempontjából elsődleges jelentőségűek, illetőleg egybeesnek a termelés tudományos alapjaival*.” Majd kiemelve így sommázza: „... *nem a tudományok alapjait, hanem a tudományos világnézet alapjait tanítjuk*”. (83. l.)

Ezzel kapcsolatban az a probléma merült fel bennünk, hogy lemondhatunk-e a tudomány alapjainak iskolai tanításáról olyan indokolással, hogy nemcsak a tudományok és nem is minden tudomány alapjait tanítjuk? Lehet, hogy a „tudományok alapjai” kifejezés nem egészen szerencsés, és nem mindenben fejezi ki azt, amiről az oktatás tartalmát illetően szó van. Szeretnénk azonban felhívni a figyelmet arra, hogy a „tudományok alapjai” kifejezésnek van egy sajátosan pedagógiai értelme is, amely szerint ez a kifejezés bizonyos megszorításokat és a tananyag kiválasztásnak bizonyos szempontjait is tartalmazza. Legyen szabad a legújabb szovjet pedagógiai szótár idevonatkozó címszavát idéznünk. „A tudományok alapjai — mint az iskolai oktatás tartalma — a természetre és a társadalomra vonatkozó ismeretek olyan rendszere, amelyet a tanulók

életkori és pszichológiai sajátosságainak megfelelően választunk ki. A tudományok alapjainak tanítása biztosítja a tanulók általános képzését, amely elengedhetetlen az életre és a gyakorlati tevékenységre való felkészüléshez, úgyszintén a tudományok elmélyültebb és szélesebbkörű további tanulmányozásához.” (Ford. Á. F. Pedagogicseszki Szlovar, Szov. tud. Ak. kiadó, 1960. Moszkva, II. k., 54. o.)

A fentiekből véleményünk szerint az is világossá válik, hogy a „tudományok alapjait nem egyszerűen mint ilyeneket, nem egyszerűen a tudományok kedvéért, nem egy tudósképzés első fázisaként tanítjuk”, hanem bizonyos előre meghatározott képzési és nevelési célok eredményes megvalósítása érdekében. Azt hiszem, nem tévedünk akkor, ha azt állítjuk, hogy az eredményes világnézetű nevelésnek is éppen ezzel a kiválasztott anyaggal rakjuk le az alapjait, illetve szilárdítjuk meg azokat. A szerző maga is megállapítja, hogy „*ebben a képzésben és nevelésben a 'kifejezett' világnézetű 'elemek' nem 'kívülről' visszik be, hanem a szóbanforgó tárgy természetének megfelelően fejlődnek ki*”. (79. l.) Ezt nem azzal érjük el, hogy lemondunk a tudományok alapjainak iskolai tanításáról, hanem első-sorban a pedagógusképzés és továbbképzés színvonalának emelésével. A tudományok alapjainak tanítása abban a pedagógiai értelmezésben, ahogyan fentebb idéztük, feltétlenül szükséges, és csakis ezen keresztül valósíthatjuk meg az ifjúság marxista—leninista világnézetű nevelését és ezzel együtt az életre való felkészítését. Enélkül aligha lennének képesek a fiatalok megismerni a *termelés tudományos alapjait*, és a munkapadok mellé kerülve eredményesen harcolni a termelékenység emeléséért, az önköltség csökkentéséért, és aktívan hozzájárulni a technikai fejlődés meggyorsításához.

A másik probléma ugyancsak a szerzőnek azzal a már idézett megállapításával kapcsolatos, amelyben azt mondja, hogy „...*nem a tudományok alapjait, hanem a tudományok világnézet alapjait tanítjuk*”.

Ezt a problémát fel kell vetnünk, mert számunkra ez a megfogalmazás nem egészen világos. S hogy ez így felmerülhetett bennünk, ahhoz a szerző adta meg az indítékot egy előbbi, a műveltség kérdéssel foglalkozó fejtegetésben. Ott ugyanis elítélte azt az álláspontot, amelyben a műveltséget „kiindulópontnak” és egyben „végcélnek” is tekintették. E szerint a műveltség nem lehet végcél, hanem csak eszköz egy magasabb rendű cél elérése érdekében. Véleményünk szerint az iskolai oktatás feladata és egyben célja, hogy marxista—leninista szellemű általános és polittechnikai műveltséget és minden oldalú képzést adjon az ifjúságnak és kifejlessze a tanulók kommunista világnézetét és erkölcsi tulajdonságait. Ilyen formán a világnézetű nevelés követelménye lehet a tananyag kiválasztásának fontos elve. A célok ugyanis mindig is meghatározták az iskolai munka egész tartalmát. Ha azonban a „világnézet alapjait” tanítjuk, akkor a cél eszközzé válik és így ez semmiképpen sem helyeselhető. A tanulók kommunista, vagy mondjuk úgy, marxista—leninista világnézetét ugyanis fokozatosan alakítjuk ki. Nyugodtan mondhatjuk, hogy a középiskolában nem is mindig sikerül ezt a feladatot teljesen megvalósítani. Ez hosszú szívós munkát igénylő feladat, amely csakis akkor válik világossá, ha az ifjúság oktatása és nevelése céljának tekintjük. Eszköz jellegűvé tenni ezt a magasabbrendű társadalmi fejlődés jelenlegi szakaszában, különösen pedig a mi sajátos viszonyaink között, semmi szín alatt sem szabad.

Fenti megállapításaink nem mondanak ellent, sőt a továbbiakban is megegyeznek a szerző fejtegetéseivel. „*Mindaz — írja — ami a dolgozó ember életében, környezetében mindennapi tevékenységében, családi és társas kapcsolataiban erkölcsileg szép, nemes, követésre méltó, kellő súlyt kell, hogy kapjon a tantervben*.” (88. l.) Mindez pedig szükséges azért, mert „*embert akarunk nevelni, akinek a kor színvonalán álló világnézete erkölcsi életének és egész magatartásának legfelső személyiségjegye, de olyan személyiségjegye egyúttal, amely mások által is követhető és tisztelt érdemeit betölti*”. (89. l.) Amennyiben betetőzésről van szó, akkor ezt nem is képzelhetjük el másként, mint olyan célként, amelyet csak az eszközök egész sorával érhetünk el. A tudomány alapjainak tanítása ezen eszközöknek csak egy részét képezi, természetesen nem jelentéktelen részét. Az egész ember nevelésének azonban még sok egyéb összetevője is van. Az összetevők együtthatásának eredményeként alakulhat ki az az embereszmény, amely a szerző imént idézett szavaiból kirajzolódott előttünk.

Feltétlenül egyet értünk a szerzőnek azokkal a fejtegetéseivel, amelyek szerint a termelés tudományos alapjai és a tanulók termelő munkája az általános képzés szerves részét képezik. Korszerű iskolai oktatás és nevelés másként nem is képzelhető el, mivel az iskola (a középiskola) már nem kizárólag az uralkodó osztály gyermekeinek képzését szolgálja, hanem, különösen a szocialista országokban, egyre inkább általánossá válik, s feladata, hogy a felnövekvő nemzedéket az életre, a társadalom előtt álló feladatok végrehajtásában való részvételre felkészítse. Mivel a termelés a társadalmi fejlődés fő mozgatója, az iskolai oktatás keretében is meg kell kapnia az őt megillető helyet.

Ezen az úton képzelhető el azoknak a kérdéseknek a megoldása is, amelyeket a szerző munkája utolsó részében az *enciklopedikus képzés — formális képzés* cím alatt tárgyal. Igaz, hogy a szocialista pedagógia feloldotta az anyagi és alaki képzés metafizikus ellentétét, s a fenti úton ezek egységben történő gyakorlati megvalósítására is sokkal nagyobb lehetőségek nyílnak.

Föltétlenül meg kívánjuk jegyezni, hogy a munka utolsó két részével azért nem foglalkoztunk részletesebben, mert általában egyetértünk a szerző ott kifejtett álláspontjával és ezért nem tartottuk szükségesnek a részletesebb ismertetést.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy bár több megjegyzést fűztünk a tanulmányhoz, azok egyáltalán nem csökkentik értékét. Még egyszer hangsúlyozni kívánjuk, hogy az ismertetett munka rendkívül nagy jelentőségű, s csak örömmel lehet üdvözölni a szerzőnek azt a nagy és fáradságos munkáját, amellyel igen sokoldalúan és mélyrehatóan elemzi ezeket (a tantervkészítés szempontjából nagyon fontos) kérdéseket. Örülünk annak, hogy éppen most, a tantervkészítés előtt ilyen munka rendelkezésünkre áll. Ez nagymértékben elősegíti majd az új tantervek kidolgozását. Ebből a szempontból igen fontos a Pedagógiai Bizottság vitája is, amely jelentős segítséget adhat a kérdések tisztázásához és ezzel a tantervi munkálatokhoz.

Jóború Magda :

A tanulmány nevelésügyünk egyik legfontosabb problémájával foglalkozik. Szemlélete határozottan marxista, pártos és polemikus, gondolatmenete világos, jól tagolt.

A szerző mindjárt a tanulmány bevezetőjében kifejti, hogy a következő években oly nagy fontosságú tantervelméleti és gyakorlati tantervkészítési munkák nem folytathatnak úgy, mint eddig, nem merülhetnek ki a tanterv toldozásában-foldozásában, újabb anyagrészekkel való bővítésében és egyes anyagrészekkel való csökkentésében a hagyományosan kialakult konstrukció érintetlenül hagyása mellett. Nagyon fontosnak és helyesnek tartom ezt a kiinduló gondolatot, mely felhívja a figyelmet, hogy a korszerű szocialista tanterv megteremtéséhez, alapelveinek a kidolgozásához mélyebbre kell hatolni a szocialista társadalom és a marxista elmélet követelményeinek a kutatásában.

Hogyan, milyen szelektáló elvek alapján állapítsuk meg, hogy mit tanítsunk a szocialista társadalom iskolájában? A szerző e kérdésre azt a választ adja, hogy nem általános műveltséget kell nyújtaniunk az iskolában, hanem „a tudományos világnézet alapjait”, illetve „az egyes tudományok alapjaiból elsősorban és majdnem kizárólag azokat kell tanítanunk, amelyek a világnézeti nevelés szempontjából elsődleges jelentőségűek” továbbá „a termelés tudományos alapjait”.

A választ nem tartom megnyugtatónak különböző megfontolásokból:

1. Az a megállapítás, hogy a „tudományos világnézet alapjait” tanítsuk, hibás. A tudományos világnézet a marxista filozófia, a dialektikus materializmus. A marxista filozófiának az alapjait középiskolában nem lehet tanítani. Nem véletlen, hogy minden szocialista országban, a Szovjetunióban is az egyetemen tanítják. Más dolog az, hogy az egyes szaktudományok alapjainak marxista szemléletű tanítása előkészíti a marxista filozófia későbbi elsajátítását.

2. Nem tartom helyesnek azt a megállapítást sem, hogy az „egyes tudományok alapjaiból elsősorban és majdnem kizárólag” azt tanítsuk, ami a világnézeti nevelés szempontjából elsődleges, s maradjon el minden, ami nem szolgálja „közvetlenül v. feltétlenül szükséges közvetítéssel” a tudományos világnézet alapjaira vonatkozó ismeretek és készségek kialakítását.

Természetesen minden marxista tantervelméleti munkának egyik sarkalatos elve, hogy a tananyagnak részleteiben és egészében szolgálnia kell a marxista gondolkodási mód megalapozását. Minden olyan tantervelméleti munka, mely figyelmen kívül hagyja, vagy nem tulajdonít kellő jelentőséget ennek az alapvető szempontnak, elvileg ellentétbe kerül a szocializmus követelményeivel.

De nem lehet ez a követelmény az egyetlen szelektáló elv több okból. A különböző tudományoknak sok olyan részletük van, amelyeknek igen nagy a jelentőségük a marxista világnézet szempontjából, és mégsem taníthatjuk a középiskolában. Gondolom, hogy EINSTEIN relativitás elmélete vagy az atomfizika számos megállapítása sokkal nagyobb jelentőségű a dialektikus materializmus szempontjából, mint a középiskolai matematika és fizika anyag jelentős része, még sem taníthatjuk 18 éves korig, mert hiányoznak a megértéshez szükséges előtanulmányok. Figyelembe kell venni a tananyag meg-

állapításakor az egyes szaktudományok logikáját is. Ennek érdekében gyakran kell tanítanunk olyan anyagrészeket is, melyeknek közvetlen világnézeti konzekvenciája; világnézeti nevelő ereje nincsen. Az életben való tájékozódás, az ember humanizálása s egyéb szempontok ugyancsak megkövetelik világnézeti szempontból nem döntő fontos-ságú anyagok tanítását. Vitathatatlan pl., hogy tanítani kell a középiskolában idegen nyelveket, nem a világnézetformálás, hanem a modern életben való tájékozódás céljából.

Mindezek a világnézeti szempontból nem elsődleges jelentőségű ismeretek és készségek nem sorolhatók be a szerző által megállapított második szelektáló elvbe, a termelés tudományos alapjaiba sem.

Összegezve: úgy látom, hogy a szerző helytelenül járt el, amikor a szocialista tantervelmélet két valóban döntő principiumát: a marxista világnézet megalapozását és a termelés tudományos alapjainak lerakását olyan kizárólagossággal ruházta fel, mely nem felel meg a szocialista társadalom követelményeinek, nem számol a tudományok logikájával és a tanulók életkorával.

Nem értek egyet a tanulmánynak azzal a megállapításával sem, hogy a szerző által javasolt két szelektáló elv ugyanakkor, amikor kielégíti a szocialista rendszer igényeit, a tanulók túlterhelésének megszüntetéséhez is megadja a kulcsot. Úgy gondolom, hogy ezekből a szelektáló elvekből kiindulva éppúgy túl lehet terhelni a tanulót, mintha az általános műveltség enciklopedikus felfogásából indulunk ki. Hiszen mérhetetlenül nagy a tudományos ismereteknek az a köre, mely a marxista világnézet vagy a termelés tudományos alapjai szempontjából jelentős.

A szerző elveti azt a tantervelméleti koncepciót, mely szerint az iskolának korszerű általános műveltséget kell adnia. Az általános műveltséget úgy határozza meg, hogy az „műveltség általában”, tértől és időtől, társadalmi viszonyoktól függetlenül. Azt állítja továbbá, hogy a műveltség fogalma nem involválja a tudományok eredményeihez való viszonyt, e fogalom szerint pl. irracionális műveltség is lehetséges. Végül úgy látja, hogy az általános műveltségből kiinduló tantervi koncepció a reakciós kultúr-filozófiai pedagógiával tart rokonságot.

A felsorolt érvek nem meggyőzőek. Az általános műveltségnek az a meghatározása, hogy az a „műveltség általában”, társadalmi viszonyoktól függetlenül, nem megalapozott. LENIN azt mondta, hogy az ifjúságnak el kell sajátítania a tudományos ismereteket, úgyhogy a kommunizmus ne valami betanult képlet legyen, hanem olyan végkövetkeztetés, amely a *modern műveltség* szempontjából szükségszerű. Első pillanatra a „modern műveltség” éppoly minden pártosságot nélkülöző fogalomnak tűnhet, mint az általános műveltség, holott bizonyára nem az, mert akkor nem volna belőle a kommunizmus mint végkövetkeztetés. A szocialista pedagógia, amikor a sokoldalú, harmonikus képzést jelöli meg, mint a szocialista nevelés feladatát, lényegileg az általános műveltség tartalmát tölti meg modern, szocialista tartalommal.

Úgy gondolom tehát, hogy az általános műveltség helyes fogalmi meghatározása nem az, hogy „műveltség általában”, az osztályviszonyoktól függetlenül. Az általános műveltség részben a világra vonatkozó ismeretek, tények, összefüggések rendszere, részben a sokoldalúan és harmonikusan fejlett személyiség.

Természetesen nagyon fontos hangsúlyozni, hogy az általános műveltség tartalma folyton változik a társadalmi fejlődéssel, a társadalmi viszonyok alakulásával. Arra a kérdésre, hogy mit tekintünk mi ma általános műveltségnek, csak a tudomány, a művészet, a termelés modern fejlettségéből és a szocialista társadalom követelményeiből kiindulva lehet helyes választ adni. (Vannak a modern műveltségnek közös elemei is, pl. a természet-tudományok, melyek nem tartoznak a felépítményhez. A belőlük levont filozófiai konzekvenciák azonban függvényei a társadalmi viszonyoknak.)

Nem hiszem, hogy helytálló volna az a megállapítás, hogy a műveltség fogalma nem involválja a tudományok eredményeihez való viszonyt. Ha műveltségnek az objektív valóság tényeinek, összefüggéseinek híven tükrözött összefüggéseit tekintjük, akkor benne van a fogalomban a tudományhoz való viszony. LENIN bizonyára ilyen értelemben beszélt a *modern műveltségről*, mert csak ilyen műveltségnek lehet szükségszerű végkövetkeztetése a kommunizmus.

Ami a pedagógia kultúr-filozófiai felfogását illeti, ez téves, hibás felfogás. Nyilvánvaló, hogy a pedagógia nem azonosítható a kultúr-filozófiával. A nevelésnek nem csupán az a feladata, hogy a kultúra értékeit továbbörökítse, hanem az, hogy az ifjúságot egy adott társadalom követelményeinek megfelelően nevelje. Tehát a kultúra értékeit, illetve annak megfelelő részét meghatározott céllal és módszerekkel kell az ifjúságnak továbbadnia. A műveltségnek, az általános műveltségnek a tantervelméleti munkában fontos helyre állítása azonban nem jelenti ennek a helytelen felfogásnak a felújítását.

A tantervelmélet alapvető problémáival foglalkozó, rendkívül sok fontos kérdést taglaló tanulmányban nem kapnak jelentőségüknek megfelelő helyet a *gyermek*, a *tanuló* szempontjai.

A szerző a jegyzetekben utal korábbi hasonló témájú cikkeire, melyekben foglalkozott a gyermeki habitus sajátos fejlődésével is, mint a tantervelméleti kutatás fontos tényezőjével. Kár, hogy ennek a tényezőnek a vizsgálata ebben a tanulmányban nem kapott helyet. Ennek figyelembevétele nélkül nem lehet eredményes semmilyen tantervelméleti munka. Bármilyen helyesen állapítjuk meg a társadalmi követelményeket, ha nem számolunk a gyermek és az ifjú sajátos testi-lelki habitusának fejlődésével, végül olyan tantervet kapunk, mely a társadalom és az egyén szocialista viszonyok közt egymással nem ellentétes követelményeit nem elégíti ki, a helyesen megállapított feladat elérését lehetetlenné teszi.

Összegezve: Úgy látom, hogy a tanulmány nagyon sok helyes és okos megállapítása ellenére sem bizonyítja be annak a tantervelméleti koncepciónak a helytelenségét, mely a modern általános műveltségből indul ki. Mindazok, akik ebből indulnak ki, így vetik fel a kérdést: Mi az a modern általános műveltség, mely megadja a szocialista társadalom jelen és jövő fejlődéséhez szükséges tudományos ismereteket, gyakorlati készségeket, világnézeti és erkölcsi szemléletet s ugyanakkor összhangban van a gyermek és ifjú testi-lelki habitusának fejlődésével is? Azt hiszem, hogy ez a kérdésfelvetés nem kevésbé pártos, mint a szerző kiindulópontja. Figyelembe veszi azt a minőségileg újat, amit a szocialista társadalom jelent a kapitalizmushoz képest. Magában foglalja a világnézeti és erkölcsi képzést is, kiterjed a termelés tudományos alapjaira is. Egyszóval tartalmazza mindazt, amit a szocialista pedagógia az általános és politechnikai képzés fogalmával jelöl, általános és politechnikai műveltségnek tekint.

Szarka József:

Elnézést kérek, hogy rövid hozzászólásomban különösen is röviden kívánom jellemezni FALUDI elvtárs nagy jelentőségű tanulmányának komoly értékeit. Annyit mondhatok, hogy nagyon *tartalmas, gondolatgazdag* írásról van szó. Álláspontja, problémakezelése *harcos, pártos, polemikus*. Megfogalmazása szuggesztív, helyenként irodalmian emelkedett.

Két — véleményem szerint — főbenjáró kérdésben van ellenvetésem.

1. Nem tartom indokoltnak a műveltség, mint célkategória ellen való szenvedélyes hadakozást, s a fogalomnak szinte likvidálására irányuló törekvést. Nézetem szerint nem az ellen kell tiltakoznunk, hogy a nevelés célja a műveltség átszarmaztatása legyen, hanem az ellen, hogy ez a műveltség korszerűtlen, polgári tartalmú, egyszóval nem szocialista műveltség legyen.

A korszerű, szocialista műveltség ugyanis bizonyos viszonylatban átfogóbb kategória, mint a világnézet. Miért nem tapadhatnak mindazok a tartalmak a műveltség-fogalomhoz, amelyek Faludi elvtárs szerint a világnézet tartalmához tapadnak. Indokolt-e vajon a műveltséget, mint célkategóriát elvetni csak azért, mert az régebben egyoldalú, osztályjellegű, a kizsákmányoló osztályok érdekeit szolgáló fogalom volt?

2. FALUDI elvtárs, mikor kijelenti, hogy nem a tudományok alapjait, hanem a tudományos világnézet alapjait adjuk az iskolában — félreérthető s könnyen eltorzítható dolgot mond. A kifejtés során aztán világossá válik, hogy a világnézeti követelményeket igen gazdagon, sokoldalúan, a teljes embert magába foglalóan értelmezi. De ez csak a részletes kifejtés során derül ki megnyugtatóan és elfogadhatóan. Aki azonban csak a szóbanforgó tételt ismeri (s a dolog természeténél fogva az emberek inkább hajlanak arra, hogy a pregnánsan megfogalmazott tézisére emlékezzenek, semmint az azt indokló részletes kifejtésre), ismétlem, a tétel olvasásakor zavarba jön: a világnézet a célkategória? Nem helyesebb (s végső soron FALUDI elvtárs is ezt teszi) a szocialista embert tűzni ki célul a nevelésben, akinek természetesen marxista világnézete kell hogy legyen. S ez nem is akármilyen, hanem a leglényegesebb személyiségjegyei közé tartozik, de azért nem azonos az emberrel magával, akinek egyéb tulajdonságai és értékei is vannak.

Ismétlem: a *kifejtés* gazdag, dialektikus, a *tétel*: dogmatikus torzulásokhoz vezethet.

Véleményem szerint nincs-szükség a világnézet fogalmának ilyenszerű kiterjesztésére, valóságos feloldására. A szocialista műveltséget lehet célkategóriaként felfogni, s ez természetesebb és valóságosabb dolog lesz, mintha e helyett mesterségesen más kategóriákat, jelen esetben a világnézet kategóriáját duzzasztanánk fel.

Bakonyi Pál:

Csak egészen röviden kívánok hozzászólni a FALUDI elvtárs tanulmányával kapcsolatosan felmerült vitás kérdésekhez. Pontosabban ahhoz a problémához, amelynek lényege: helyesen fogja-e fel FALUDI elvtárs a világnézetű nevelés viszonyát a tanulmányi anyaghoz, a műveltséghez. Véleményem szerint igen, lényegében helyesen foglal állást FALUDI elvtárs; a magam részéről egyetértek tanulmányának főmondanivalójával, tendenciáival.

Figyelmesen olvastam el a tanulmányt. Most, hogy végighallgattam az itt elhangzott kritikai észrevételeket, sem érzem a tanulmánynak felrótt hibát. Szerintem helyesen foglal állást FALUDI elvtárs, gondolatai semmiképpen nincsenek ellentétben LENIN közismert kijelentésével az emberi kultúra által felhalmozott kincsek jelentőségéről. FALUDI elvtárs tanulmányában a tudományos világnézet alapjainak lerakása mint „szabályozó elv” jelentkezik, és nem hagyjuk figyelmen kívül azt a megjegyzését, hogy a világnézetű nevelés szempontjából szelektált ismeretek — idézem a 83. oldalról — „egybeesnek a termelés tudományos alapjaival”. Nem érzek tehát valami túlzó egyoldalúságot.

Kiss Árpád:

Tanulmánykötetünknek az a rendeltetése, hogy lényeges problémákat vessen fel. Tudományunk mai helyzetéből folyik, hogy sok problémával akkor is foglalkozni kell, amikor végleges megoldáshoz még nem jutott el a kutató, vagy amikor nem tudja kikerülni egy probléma bizonyos oldalainak túlzott előtérbe való állítását.

A műveltség jelentése körül itt kialakult vitában túlzottan sok szó volt a műveltség tartalmáról, egy kicsit kimaradt belőle az ember. Az ember, aki egy megadott, a társadalomtól tudatosan ápoltság mellett műveltség hatásai alatt válik nemcsak felnőtté, hanem egyénileg is éretté a társadalmi életre: mind hasznossá, mind jól tájékozott, értékelni és választani, a műveltség javait élvezni, kedvvel tovább fejleszteni, élni tudó személyiséggé.

A pedagógiai probléma onnan ered, hogy — mint már GOETHE leírta — csak az emberiség együtt birtokosa az egész műveltségnek, az egyén műveltsége olyan szerkezeti egész, melyben eltérő arányban és mértékben kapnak helyet a műveltség tartalmának egyes ágai és elemei. Mégis beszéltek és beszélnek általános műveltségről: mind kevésbé valamilyen egyetemes tartalom értelmében; jelentése inkább az emberi képességek (figyelem, emlékezés, képzelet, gondolkodás) kimunkáltsága, bizonyos műveletekben való gyakorlottság, képesség értelmi, erkölcsi, esztétikai élményekre és ítéletekre, a társadalomtól emelkedettnek tartott életforma élésére. Bizonyos, hogy különböző tartalmak segítségével lehet az ember ilyen értelmű kiművelését elérni. Az általános műveltségnek valamilyen tartalomra való vonatkoztatása csak történetileg indokolt. A közös műveltségi tartalmat — bár szóhasználatot mindennél nehezebb elfogadásra ajánlani — talán tanácsosabb a közműveltségen belül keresni, és a közműveltség lényeges elemeit az alpműveltség összetétellel jelölni. Ha azt mondjuk, hogy az iskolák különböző rétegekben nyújtják, illetőleg dolgozzák ki a műveltséget, hogy megalapozzák ezt, és hogy a közös alpműveltség később különleges elemekkel gazdagodik, akkor ez a szóhasználat valamennyire feloldja az itt vitatott ellentétet, mivel a közműveltség fogalmában inkább benne rejlik a műveltség társadalmi (nemzeti stb.) jellege, a társadalmi fejlődés egy szintjéhez való kötöttsége (modern, korszerű stb.), mint a középkori eredetre emlékeztető általános műveltségében. Ha közműveltségről és ezen belül egyéni műveltségről szólnunk, akkor ezekben benne értjük világnézetű alapjukat és irányultságukat is (dialektikus materialista, szocialista), ami nem mindig magától értetődő az általános műveltségnél.

A tantervek megalkotásánál a kérdések mindig abban merülnek fel, hogy először kell dönteni arról, milyen embert akarunk nevelni. Ezután történik meg a közműveltség tartalmából annak az anyagnak a kiválasztása, amelyet mint közöset és megalapozót (ismeretek, eszközök, műveletek, készségek, szokások stb.) mindenkinek el kell sajátítania. A különleges irányú további iskolázás erre a közös rétegre épül.

A tantervek megalkotása pedagógiai feladat. Természetesen jó segítséget nyújthat a társadalmi igények felmérése. Lényeges azonban tudni, hogy az ún. közvélemény általában a jeleni fejezi ki, a nevelés pedig a jövőre készít elő. Ha pedig szakembereket kérdezzünk meg az egyes szaktárgyakkal kapcsolatban, akkor fel kell készülni arra, hogy vagy az egész szakterületet tekintik át, és túlbecsülik annak jelentőségét a műveltség egészé-

ben, vagy csak egy különleges terület — saját működési körük — konkrét és gyakorlati követelményeit veszik számba, és megfelelnek a tárgy nevelő jellegeről, távolabbi összefüggéseiről.

Mind a tanulmány, mind a vita bizonyítja, mennyi problémát kell még tisztázni addig, míg megteremtjük az alapokat a nevelés és oktatás tartalmának tudományos megállapításához.

Zibolen Endre:

A neveléstudományi tanulmánykötet gazdag anyagából elsőként és nagy figyelemmel olvastam el FALUDI Szilárd cikkét. Legelőször is nagyon örültem neki. Erudíció és dinamizmus jellemzi ezt a tanulmányt. Két olyan tulajdonság tehát, amelyek külön-külön is indokolná, hogy felfigyeljünk rá irodalmunkban. A problémákba való felelősségteljes elmélyülés, a — részben hagyományos — kérdések termékeny továbbfejlesztése, mindig elvi alapon álló szenvedélyesség, ezek szememben a tanulmány leginkább kiemelendő sajátosságai. Kétségtelennek tartom, hogy FALUDI Szilárdnak ezt az írását hosszú ideig még pedagógiai irodalmunk legkulturáltabb termékei között fogjuk számon tartani.

Éppen kiemelkedő jelentőségének elismerése arra késztet azonban, hogy szóvá tegyem a cikkel kapcsolatos egyetlen komoly aggályomat. A szerző szükségesnek tartja ugyanis, hogy mielőtt a maga művelődési eszményének igen rokonszenves vonásokkal felvázolt képét az olvasó elé tárná, harcba szálljon a műveltséggel „önmagában”. Sőt, úgy tűnik, mintha az efféle leszámolás sikerétől tenné függővé a társadalmi fejlődésünk megkövetelte szocialista műveltségeszmény eredményes megközelítését.

A tanulmánynak ez a tendenciája belső ellentmondást rejt magában, következő ményeiben pedig — a szerző nyilvánvaló szándékaitól függetlenül — veszedelmessé válhat.

1. Hiába fogadjuk el általában és legtöbb részletében találónak azt a bírálatot, amellyel FALUDI Szilárd pedagógiai múltunk műveltség-fogalmát illeti, hiába leplezi le hatásosan a liberális pedagógiai törekvések műveltségeszményének állítólagos politikamentességét vagy a Horthy-korszak kultúrpropagandájának reakciós politikai tartalmát, hiába a találó, nem egyszer megsemmisítő erejű fejtegetések, utalások egész sora, — mindebből nem következik, hogy akár csak történeti vetületében is szembeforduljunk a műveltséggel önmagában. Mindebből nem következik más, mint hogy a műveltség történeti kategória, és hogy — legalábbis a történeti idők kezdete óta — a mindenkori uralkodó rendszer a maga szolgálatába iparkodott állítani.

Lehetetlen itt számbavennünk a tanulmány lényeges és elméletileg, valamint gyakorlatilag jelentős észrevételeit a maguk sokrétű gazdagságában. Így helyesen állapítja meg azt is, hogy soha semmiféle tanterv nem tartalmazhatja ténylegesen egy adott társadalom műveltségének totalitását, hogy ennek megfelelően az iskolai művelődési anyag is mindig *szelekció* eredménye, mégpedig olyan szelekcióé, amely a történetileg adott társadalmi helyzet szükségleteiből indul ki. Aki tehát a „fontos”, az „alapvető” műveltséganyag corpusának összeállítására vállalkozik, az sohasem reprodukálhatja korának műveltségét részarányosan, hanem szükségképpen mindig *válogat*. Ennek a megállapításnak az érvénye már az előbbiből fakad, azonban ebből sem következik más, mint hogy el kell vetnünk a teljesség *jökei*jét, ha el akarjuk kerülni azokat a torzulásokat, amelyekbe egyébként feltétlenül beletévedünk. Nem következik viszont belőle *eleve* sem a műveltség adott állagának: a műveltségnek, mint korunk kulturális javai összességének elutasítása, sem pedig a műveltségnek mint „célkategóriának” elvetése.

2. Tanítani ugyanis csak azt lehet, ami *megvan*. Ha nem akarunk csalóka ábrándokba esni vagy — mondjuk — proletkultus kísérletek útvesztőjére lépni az új, a szocialista társadalom és a szocialista kultúra megvalósítására elhivatott nemzedék oktatásában, akkor az ő számára rendelt iskola műveltséganyagának összeállításában sem indulhatunk ki másból. Semmiképpen nem jelentheti ez valamely már mögöttünk levő, tehát szükségképpen retrográd műveltségeszmény mesterséges fenntartására való törekvést. Azt azonban igen, hogy a történetileg adott művelődési szintnek meghatározó szerepe van munkánkban még akkor is, ha minden erőnkkel ennek felülmúlását tűzzük ki célul.

Oktatni tehát az iskolában csak azt lehet, amihez a tudományok, a művészetek, a technika fejlődése a feltételeket már megteremtette. Ez még semmi esetre sem egyenlő

az adott kulturális helyzet konzerválásával. A műveltség javaiból válogatnunk kell. Lényegében ilyen válogatást végez tanulmányának második felében FALUDI Szilárd is.

3. Ezzel eljutottam utolsó ellenvetésemhez. Minden kor minden többé-kevésbé szervezett oktatása valamilyen — esetleg egészen pongyolán elgondolt, nem egyszer töredékes vagy éppen ellentmondásos — műveltségisményből indul ki, vagy még inkább mindig ilyen eszmény megvalósítására irányul. A pedagógiai naturalizmus (ebben a végletes formájában inkább csak elgondolható, semmint történetileg dokumentálható) szélsőséges platformján kívül minden objektívalódás egy bizonyos „eszmény” értelmében megy végbe, az iskolaszertűen szervezett oktatással pedig szükségképpen mindig valamely műveltségisményt akarunk megvalósítani, vagy éppen általánossá tenni.

A szocialista embernek az a rendkívül vonzó módon, helyenként szinte sodró erővel elének vetített képe, amely FALUDI Szilárd tanulmányának ebben a felében kibontakozik, lényegében szintén nem más, mint a szocialista társadalom megvalósításának hazai feltételei között fogant magasrendű művelődési eszmény. Mint ilyen szükségszerűen magában foglalja mindannak legjavát is, amit a múlt és a jelen kultúrája nemzedékünk számára kínál.

Úgy vélem, éppen e magasrendű eszmény felé haladásunk érdekében áll, hogy a szerző felszámolja azt az ellentmondást — vagy ha csupán erről van szó: elhárítsa annak az ellentmondásnak a látszatát — amely tanulmányának problémátörténeti fejtegetései és programadó része között mutatkozik.

Faludi Szilárd:

Mindenekelőtt megköszönöm az elhangzott hozzászólásokat, köszönettel tartozom a Tisztelt Pedagógiai Bizottságnak azért, hogy érdemtelen tanulmányommal ennyire érdemben foglalkozott. Gondolom, nem szorul különösebb magyarázatra, hogy mindenre nem tudok azonnal válaszolni, hiszen a vállalt téma sem egyszerű, s a vele szemben támasztott igények és kritikák is bokrosak. A továbbiak során még tanulmányoznom kell az elhangzottakat, úgy amint a bírálóknak is módjukban állt előzetesen tanulmányozni a tanulmányt.

Addig is, első hallásra — és csak nagy általánosságban — a következőket tudom mondani:

1. A kritikai észrevételek rámutatnak egy sor megfogalmazásbeli gyarlóságra, egy-egy probléma elnagyolt — esetenként félreérthető — kezelésére. Ezeket a figyelmeztetéseket külön is köszönöm. Tanulmányomnak ezeket az inkriminált részeit újólag meg kell néznem, felül kell vizsgálnom, annál is inkább, mivel magam is kívánnám, hogy tulajdonképpeni gondolataim és állításaim minél kevesebb félreértésre és félremagyarázásra adjanak okot, minél kevésbé keveredjenek össze olyan feltételezésekkel, amelyek már nem a tanulmányból, hanem az olvasótól erednek. Bírálóm több esetben említettek félreérthető részeit, olyanokat, amelyek torzulásokra vezethetnek a gyakorlatban, óvtak veszélyektől, amelyeket ez, vagy az a mondat, vagy túlságosan is kategorikus kijelentés felidézhet. Elég sok olyan bíráltnivaló akadt tehát tanulmányomban, ami tulajdonképpen nincsen benne a tanulmányban, de, ha nem vigyázunk, belőle következhet, előállhat, különösen, ha nem olvassák el rendesen, ha kiragadnak belőle egyes részüket és mondatokat. Az ilyen esetek mindenestre megérdemlik a szükséges korrekciót, az elvi állásfoglalás módosítása nélkül.

2. Ami mármost a szorosabb elvi kérdéseket illeti, etekintetben álláspontjaim lényegét illetően pillanatnyilag nem látok korrigálnivalót. Viszont tennék egy határozott javaslatot. Rendezzen egyszer vitát a Pedagógiai Bizottság közvetlenül az általános műveltség marxista értelmezéséről és pedagógiai vonatkozásairól nevelési cél- és eszközrendszerünket illetően. Egy ilyen vitában magam is fesztelenebbül tudnék résztvenni, mivel ott már nem szerzőként szólnék hozzá ugyanezen kérdésekhez, hanem mint a Bizottság egy tagja. Egyszóval nem feszélyezne az a látszat, hogy bizonyos elvi kérdések végigvitatása egy jól, vagy rosszul sikerült tanulmány merő védelmezésével kapcsolódik össze. Ott, egy direkt vitában jobban kiderülhetne az is, hogy tényleg hogyan kell értelmeznünk az általános műveltség kérdését, feltéve, hogy tényleg marxista-leninista alapon állunk, túlmenően egyes klasszikus idézetek idézésén.

3. Addig is, míg ez meglehet, szeretnék röviden-utalni néhány olyan szubjektív mozzanatra, amelyek nem annyira tanulmányomban, mint inkább a vele kapcsolatos vitában merültek fel. Így például szó esett arról, hogy mi lenne, „ha lemondanánk a tudományok alapjainak tanításáról”. Szeretném megkérdezni, hogy ki akar erről lemondani?

Tanulmányom idevonatkozó helyei általában arról beszélnek, hogy a tudományok alapjaiból „*elsősorban*” azt kell kiválasztani, ami a tudományos világnézet, illetőleg a gyakorlati életre való előkészítés szempontjából elsődleges jelentőségű. Ez tehát a tudományok alapjaiból való válogatás *súlypontozása* kíván lenni. Lehet vitatkozni e javasolt súlypontozás helyességéről, vagy helytelenségéről — ha a tanulmánnyal vitatkoznunk. De ha a tudományok alapjairól való lemondás kerül szóba, akkor a vita már elkanyarodik a tanulmánytól. A súlypontozás ugyanis nem lemondás.

Hasonló a helyzet „a társadalmi igényekből való kiindulással” is. Ezzel kapcsolatban elhangzott, hogy „más fontos tényezőket is figyelembe kell venni”. Nem tudom, hogy a „kiindulás” valamely, a szerző által legfontosabbnak tartott tényezőtől mennyiben jelenti a többi tényező figyelmen kívül hagyását? Ha tényleg egy tényezőt vennénk alapul, akkor nem „kiindulásról”, hanem arról beszéltünk volna, hogy *ezt* kell figyelembe venni. De nem ez van a tanulmányban. A tanulmányban az van, hogy honnan kell *kiindulni*. (Ez tehát fontossági, elvi sorrendet jelenthet, de egy — tényezős szemléletet semmi esetre sem — nem szólva arról, hogy a „társadalmi igények” rendkívül széleskörű, gazdag kategória, s nem azonos a termelési igényekkel, amelyekre megintcsak nem a szerző gondolt, hanem — gondolom — a bíráló.)

Hasonló a helyzet a világnézeti nevelés tantervi alapjaival is, amellyel kapcsolatban az egyik bíráló szükségesnek tartja megjegyezni: „... nem lehet ez a követelmény az egyetlen szelektáló elv, több okból”. Ezután felsorakoztatja érveit, hogy miért nem? De megint megkérdezhetjük: kivel szemben? Mi ugyanis egyetértünk azzal, hogy ez bármily fontos elv is, nem lehet az egyetlen. Tanulmányom elolvasása bárkit meggyőzhet arról, hogy nálunk nem is egyetlen. Ha egyetlen lenne, akkor egy másik bírálónk aligha óvna az amerikai típusú pragmatizmustól, a gyakorlatiasság elvének — felfogásunk és tanulmányunk másik általános elvének — eltúlzásától.

Ilyen és hasonló mozzanatoktól függetlenül, még egyszer megköszönöm a Pedagógiai Bizottság figyelmét, türelmét és fáradtságát.

A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG HATÁSFOKÁNAK JAVÍTÁSA A PSZICHOLÓGIA SEGÍTSÉGÉVEL

Hermann Alice :

A rendkívül gazdag, a pszichológia számos területére egy-egy reflektorfényt vető tanulmány mélyebb tartalmi elemzésére nem vállalkozhatunk, a bírálat a tanulmányt annak funkciója oldaláról igyekszik megközelíteni.

Az ilyen, a neveléslélektan hatékonyságát a pedagógusok felé demonstráló munkának három célkitűzése lehet: elhatárolhatja a tudomány alkalmazási területét, és ezzel egyben megadhatja annak strukturális felépítését; demonstratív példákon igazolhatja a pedagógiának nyújtott tényleges segítséget; végül, a kérdést a jelen helyzet szemszögéből tárgyalva, kimutathatja a dialektikus materialista lélektan helyét és feladatait a szocialista pedagógiával kapcsolatban.

LÉNÁRD tanulmánya szerintünk legértékesebb a harmadik — nem összefüggően kifejtett, de az egész munkát átszövő — területen. A pedagógia primátusát leszögezve helykijelölés, a dialektikus materialista lélektan elhatárolása az idealista lélektantól nagyban hozzájárulhat az elvi alapkérdések tisztázásához. (Az elhatárolás kérdésében legfeljebb az a kritikai megjegyzésünk, hogy LÉNÁRD „az” idealista pszichológiáról beszélve, úgy tünteti fel, mintha egyetlen irányzat az idealista szemlélet összes jegyeit magán viselné; helyesebb és hasznosabb annak kimutatása volna, hogy a már az idealista filozófia részéről is túlhaladott szolipszista elméleten túl, milyen különböző, sokszor rejtett idealista vonásokat mutatnak az egyes pszichológiai irányzatok.) Igen érdekes a pedagógiai tevékenység dialektikájának kimutatása egyes ellentétpárokon keresztül: közösségi követelmények és egyéni jellegzetességek szem előtt tartása, képességek tudomásul vétele és fejlesztésük célkitűzése, a „kevesebb idő alatt többet” elve, az életkori sajátosságok és a nevelhetőségbe vetett hit (ez utóbbi kevésbé szerencsés, az életkori sajátosságok figyelembevétele nem áll ellentétben a nevelhetőségbe vetett hittel, legfeljebb a fejlődési szakaszok határainak fellazításával, a fejlődés céltudatos serkentésével). A dialektikus ellentétpárok közé önként sorakozik a spontaneitás és a vezetettség főleg az óvodai nevelésben rendkívül fontos kölcsönhatása. — Igen aktuálisan egészíti ki LÉNÁRD tanulmányát a LEONTYEV—GALPERIN—ELKONYIN-cikk rövid összefoglalása a pszichológia szerepéről az iskolareform megvalósításában. Véleményünk szerint, az ilyen irányú vizsgálatokat nálunk rendkívül aktuálissá és hálássá tenné az a körülmény, hogy egyelőre, a termelőmunka teljes bevezetéséig, még volna összehasonlítási alap a párhuzamos vizsgálatok számára.

A második feladatot — a neveléslélektan téma-kijelölésének és szerkezeti felépítése bemutatásának feladatát — véleményünk szerint LÉNÁRD kevésbé jól oldja meg. Azáltal, hogy a demonstrált területek felsorakoztatása a pszichológia szerkezeti felépítését követi (megismerési tevékenység, cselekvés, személyiség), a szerző egyrészt azzal az általa is igen határozottan leszögezett elvvel kerül ellentétbe, hogy a pszichológia segítsége a pedagógiai célkitűzésnek van alárendelve és nem megfordítva, másrészt a demonstráció a pedagógusok felé sem sikerülhet oly meggyőző erővel, mintha a pedagógia felépítését követve, a pedagógiai helyzeteket venné kiindulási pontul. (L. erre vonatkozóan KELEMEN László cikkét a Ped. Szemle 1959. 2. számában.)

A tanulmány harmadik feladatát — a példák meggyőző erejét — tekintve a megoldás ugyancsak nem mindenhol szerencsés. Túl azon, hogy az érzelmi területet, sajnálatos módon, csak egy bekezdés képviseli, a megismerő tevékenységre hozott példáknál rendkívül hiányzik az alkalmazási terület megnevezése. Sokkal többet jelentene, ha LÉNÁRD igen jelentős gondolkodáslelektani vizsgálatait itt annak a kifejtésével egészítené ki, hogy milyen gondolkodási műveletek milyen pedagógiai feladatokkal kapcsolatban, milyen tantárgyakon belül fejleszthetők, ill. megfordítva, hogy milyen tartalmak, milyen

tantárgyak milyen gondolkodási műveletek fejlesztését követelik meg. A cselekvésre hozott példa — a tanuló, aki azért tudja helyesen kijavítani dolgozatát, mert az igazgató újjával rámutat annak minden egyes szavára — ugyancsak nem eléggé győz meg arról, hogy a hiba itt egy „cselekvésnek” — a frakcionált ellenőrzés megtanításának — az elmulasztásból fakadt. A jelenség ennél bonyolultabb, az erkölcsi fejlődés foka (akkor is teljesíteni a feladatot, ha a tekintély-személy nincs jelen), a tanulók aspiráció-szintje, kitartása szerepelnek benne. Igen jó viszont a tanulók személyiségéről szóló fejezet, sok segítséget nyújthatnak a LÉNÁRD által összeállított megítélési szempontok.

Elgondolkodtató LÉNÁRD álláspontja az életkori sajátosságok tárgyában. Tiltakozása az ellen, hogy a megismerő tevékenység bizonyos megnyilvánulásait egyes élet-

korokhoz kötve fejlesszék, elfogadható, ha LÉNÁRD a minden irányú fejlesztés elmulasztása ellen tiltakozik; viszont kétségtelen, hogy egyes életkorok egyes pszichikus tevékenységek optimális fejlesztésére adnak alkalmat, s ennek elmulasztása igen végzetes következményekkel járhat.

Meg kell emlékeznünk azokról a fogalmi tisztázásokról is, amelyeket LÉNÁRD a kérdések tartalmi tárgyalása elé bocsát. Ezek közül, véleményünk szerint, igen szerencsés a „hatásfok” fogalmának bevezetése (a tanár teljesítménye csak a tanulók teljesítményével együttesen vethető vizsgálat alá): kitűnő alapállást nyújt a teljesítmény kritikai és önkritikai megítéléséhez.

A pszichológiai szemlélet tisztázásáról már beszéltünk (materialista és idealista lélektan elhatárolása); itt igen hasznos a pedológia és a teszt-kérdés elvi tisztázása. Kár, hogy LÉNÁRD nem szentel néhány sort a teszt fogalmi elhatárolásának a kísérletől és a felméréstől, és főleg, hogy nem említ olyan területeket, ahol pedagógiai felhasználása elfogadható vagy éppenséggel kívánatos.

Nem tudunk teljesen egyetérteni a „pedagógiai tevékenység” fogalmának bevezetésével az „oktató-nevelő munka” helyett. LÉNÁRD ettől a régi terminushoz tapadó hibás szemléletnek — a pedagógiai tevékenység egyoldalúságának — a lehántását várja. Ez valóban kívánatos lenne, de véleményünk szerint az új terminus sem szuggeralja erősebben a tevékenység kétoldalú, tanárból és tanulóból kiinduló voltát. Emellett kérdés, hogy vajon a „tevékenység” nem szuggeralja-e a „közvetlen tevékenység” kizárólagosságát, holott a pedagógiai szituáció, a pedagógiai atmoszféra, a pedagógus eszménykép-alkotásra alkalmas személyisége, (ha végső soron tevékenység-láncolatokra vezethetők is vissza) nem közvetlen tevékenységek, és mégis erős részük van a pedagógiai ráhatásban.

Mindent összegezve, LÉNÁRD tanulmánya, a felsorolt meggondolások ellenére is, igen hasznos, sok gondolatot ébresztő munka.

Zibolen Endre :

LÉNÁRD Ferenc tanulmánya kiválóan reprezentálja pedagógiai szemléletünknek azt a gazdagodását, amely az utóbbi években a pedagógiai pszichológiai munka gyümölcseként mintegy szemünk előtt ért be. A szerzőnek ebben személy szerint is jelentős érdemei vannak. Ez az írása is hivatott eszköz az elért eredmények tudatosítására, mennél szélesebb körökben való elterjesztésére és a további termékeny munka megalapozására.

Felszólalásomban azonban nem annyira magával a tanulmányban foglaltakkal kívánok foglalkozni, hanem ezekre a további feladatokra szeretnék utalni. Mintegy arról kívánok néhány szót szólni, aminek a tanulmány után következnie kell.

A szerző álláspontjával összhangban magam is úgy vélem, hogy az általa javasolt „pedagógiai tevékenység” fogalma tágabb körű, mint a szorosan vett pszichés folyamatoké. Márpedig — ez a tanulmány is bizonyosság reá — a szűkebb fogalom keretei között nem lehet maradéktalanul megvilágítani a tágabbat. HERMANN Alice elvtársnő referátumában azt a kívánságát fejezte ki, hogy a pedagógiai pszichológia mondanivalóját célszerűbb lenne a pedagógia kategóriarendszerében tárgyalni. Ehhez a követelményhez a magam részéről nem ragaszkodnék. Azt azonban kívánatosnak tartanám, hogy a pedagógiai pszichológia *szemléletében* mindenkor kitapinthatóan jelen legyenek a pedagógiai kategóriák.

A kérdést a most vitatott tanulmány két helyével szeretném szemléltetni. Úgy vélem, ezek azt bizonyítják, hogy ez a követelmény — ez idő szerint legalább — nem érvényesül még maradéktalanul. A tanulmánykötet 224. lapján ezt olvassuk: „A peda-

gógiai tevékenységnek... két szereplője van: a pedagógus és az osztályközösség.” A 262. lapon viszont ez áll: „A pedagógiai tevékenység két főszereplője a pedagógus és a tanuló.”

Nem kétséges, hogy a pszichológia törvényszerűségeinek figyelembevétele így is, úgy is alkalmas a pedagógiai tevékenység hatásfokának emelésére. Nevelőink számára azonban egészen más elvi és gyakorlati konzekvenciák fakadnak, ha az egyik és a másik koncepciót fogadjuk el kiindulásul.

Vagy még egy példa.

LÉNÁRD Ferenc tanulmányának néhány legfontosabb megállapítását foglalta össze a *Köznevelés* ez évi 18. számában „A tanévnyitó utasítás és a tanítási óra” címmel. A tanévnyitó utasításról valóban van szó benne, a tanítási óráról azonban — bár a szerző két ízben is leszögezi, hogy arról beszél — nincsen. Illetve pusztán annyi, hogy egy helyütt kifogásolja az órák gyakran tapasztalható helytelen beosztását. (Hogy ti. gyakran nagyobbik felük számonkéréssel telik el.)

Hangsúlyozni szeretném, hogy a kifogással teljesen egyetértek, valamint azt is, hogy a cikkben kiemelt pszichológiai tudnivalók terjesztését, főként pedig a gyakorlatban való érvényesítésüket rendkívül fontosnak és igen sürgősnek érzem. Észrevételem arra vonatkozik csupán, hogy ehhez konkrétabb, az oktatás és nevelés aprómunkájához jóval közelebb álló tájékoztatásra van szükség a pedagógiai pszichológia művelői részéről.

A gyakorlat munkásaitól a pszichológia útmutatásainak követését csak addig a pontig lehet ugyanis számonkérni, ameddig a kezükbe adott vagy a számukra hozzáférhető kalauz valószínűleg megvilágítja az utat. Ott, ahol ez még hiányzik, úgysem lesz eredményes a még oly sürgető képzés sem.

Egyetértek tehát a szerzővel, hogy a munkára mozgósítani, az érdeklődést felkeltetni, az egyéni kezdeményezést, kísérletezést bátorítani kell. Legfőképpen azonban széleskörű és intenzív kutatómunkára van szükség. Ehhez valóban gazdag programot nyújt LÉNÁRD Ferenc tanulmánya. Mindenekelőtt ebben látom nagy jelentőségét

Szarka József :

A tanulmányt rendkívül gondolatgazdagnak tartja, külön érdeme a kifejtés egyszerűsége és világossága, a stílus könnyedsége. A szerző ezt a célt tűzte maga elé: „Az volt a célunk, hogy összegyűjtsük azokat a főbb problémákat, amelyek megoldása pszichológiai megközelítést is igényel.” (I. m. 265. l.) Elmondható, hogy LÉNÁRD Ferenc vállalását nemcsak teljesítette, hanem többet is nyújtott ennél. Ugyanis nemcsak összegyűjtötte

a problémákat, hanem elemzésüket is adja, s megoldásukra több hasznos javaslatot tesz. A tanulmánynak a gondolatgazdagságból fakadó pozitívumai bizonyos fogyatékoságokat is előidéztek. Nevezetesen azt, hogy a szerző helyenként voltaképpen csak átfut az érintett kérdéseken.

A hozzászóló ezután néhány részletkérdéssel kapcsolatban mondta el észrevételeit. Megjegyezte például, hogy a karmesternélküli zenekart nem tartja ideális alakulatnak, s a hasonlatnak a pedagógus és a gyermekközösség viszonyára való átvitele nem szerencsés. (224. l.) A gondolkodási műveletek ismertetését a maga részéről feleslegesnek tartja. Problematikus számára, hogy az ismeretekhez kapcsolódó jártasságok és készségek a megismerési szférához tartoznak-e kizárólagosan? (267. l.)

Bakonyi Pál :

LÉNÁRD Ferenc tanulmányához nem mint bíráló, hanem kicsit mint érdekelt fél szólok hozzá. HERMANNÉ elvtársnő említette, hogy az anyag, a tanulmány propagandisztikus jellegű. Ez valóban így van, és ez semmiképpen nem csökkentti értékét, de különösen akkor nem, ha figyelembe vesszük, hogy LÉNÁRD Ferenc tanulmánya a pedagógusok továbbképzése során érelődött, fejlődött. Ezért érzem magamat magam is felelősnek a tanulmányért, amelyet sokszorosítva a KPTI kiadott: valamennyi középiskola megkapta, és ezen kívül is sok helyre eljutott. A tanulmány főgondolatait LÉNÁRD elvtárs több alkalommal előadta Intézetünkben, pl. a művelődésügyi osztályok vezetőinek. Mondanivalóival tehát egyetértek, azokat többször megvitattuk.

Egy kérdésben mégis kifejezem egyetértésemet HERMANNÉ elvtársnővel. Ez az újszerű szóhasználat úgyne. Helyes törekvés vezetni LÉNÁRD Ferencet amikor tiszta termi-

nológiát akar használni, amelyhez semmi téves nem tapad. Nem hiszem azonban, hogy új terminusok bevezetése megoldja ezt a problémát. Sőt talán méginkább zavart kelt; a tájékozatlan olvasó nem érti, hogy most ugyanezen fogalomra használ-e más kifejezést, vagy más fogalomról van-e szó. A magam részéről nem vagyok híve a sok új szónak, kifejezésnek — inkább a mögöttük levő tartalmat kell szívósan tisztáznunk.

Kiss Árpád:

Az a tény, hogy a pedagógia az emberrel foglalkozik, kikerülhetetlenné teszi azt, hogy a pedagógus a pszichológia eredményeinek ismeretében járjon el. A pszichológus pedig igen gyakran von le olyan következtetést, amely pontos elhatárolás esetén a pedagógia körébe esik.

Ilyenfajta határsértés nemcsak a pedagógia és a pszichológia között gyakori. Államférfi, orvos, író társadalomtudós, statisztikus, filozófus, közgazdász, általában mindenki aki az emberrel valamilyen vonatkozásban foglalkozik, tehet pedagógiai megállapítást. A megállapítást nem is aszerint kell figyelembe venni, hogy kitől származik, hanem hogy érvényes-e?

A viszony kérdése a pedagógia és az emberrel való foglalkozás egyéb területei között a *pedagógiai rendszeren belül* merül fel, és nincs kétség abban, hogy itt a pedagógiai célok és feladatok döntenek arról, hogy mit és milyen feltételezéssel vagy igényrel alkalmazunk az emberi megismerés tényeiből.

Ez a viszony a pedagógiai gyakorlatban mindig így is fejeződött ki, és ma már az elmélet terén is általánosul.

A szóhasználatban ez úgy jelentkezik, hogy a pedagógiai pszichológia mellett, sokszor a helyett, mind gyakoribb a pszichopedagógia megkülönböztetés, amelynél az összetétel maga mutatja a pedagógiának való alárendeltséget.

Érett tudományos szemléletnek a feladatok közös, sok oldalról ellenőrzöten helyes megoldására kell törekednie.

Lénárd Ferenc:

Úgy látja, hogy a vitában felbukkant szempontok áttanulmányozása komoly segítséget jelent számára a további neveléslélektani munkák megírásában. Tekintettel arra, hogy tanulmányát kb. két évvel ezelőtt írta meg, maga is abban a helyzetben van, hogy objektívan tudja szemlélni írását és így maga is hozzá tud járulni a kritikákhoz. Ezután felsorolta azokat a hiányosságokat, amelyeket most tanulmányának újra elolvasása alkalmával állapított meg. Ezek a következők: tanulmánya nem foglalkozik részletesebben a cselekvés neveléslélektani törvényszerűségeivel, különösen nem a megismerés és cselekvés egységének megvalósításával a pedagógus munkájában; a tanulmány nem tisztázta megfelelő módon a képesség fogalmát, különösen nem a képességek kialakítása, formálása tekintetében; a tanulmány nem foglalkozott a túlterhelés kérdésével, holott ez napjaink pedagógiájának eleven problémája, és a pszichológia oldaláról ebben a kérdésben is segítséget kellene nyújtani; nem szerepelt a tanulmányban a tehetség problémája, holott ennek a kérdésnek marxista megközelítése a neveléslélektani problematikában elengedhetetlen; hiányzik a tanulmányból annak a kérdésnek a tisztázása is hogy a pszichológia milyen szerepet játszik a nevelési és oktatási módszerek kialakításában; hiányossága a tanulmánynak többek között az is, hogy nem foglalkozik részletesebben az osztályközösségek kialakításának pszichológiai feltételeivel, a diákokthoni nevelő-oktató munka pszichológiai sajátosságaival és a felnőttoktatás aktuális kérdéseivel.

LÉNÁRD ezután áttért a vitában felbukkanó kérdések megválaszolására:

HERMANN Alice bírálatával kapcsolatban megjegyzi, hogy a bíráló által bemutatott három cél tulajdonképpen nem három, hanem egy. Annak a kérdésnek részletes megvitatására, hogy a neveléslélektan milyen szerepet tölt be a pedagógia és a pszichológia viszonyában LÉNÁRD országos méretű vitát javasol, amelyet az MTA Pedagógiai Bizottsága és az MTA Pszichológiai Bizottsága vagy ez utóbbinak Neveléslélektani Albizottsága rendezne meg. Tanulmányának célja az volt, hogy rámutasson a pszichológia hatékonyságára a pedagógiai munkában, és nem az volt, hogy a pedagógia és pszichológia kapcsolatának elvi kérdéseit tisztázza. Ez utóbbi egy egészen más jellegű tanulmánynak lehetne

a feladata. Ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy ilyen tárgyú tanulmányra igen nagy szükség van. HERMANN Alice bírálatának azt a megjegyzését, hogy az idealista pszichológiát úgy tünteti fel, mintha egyetlen irányzat az idealista szemlélet összes jegyeit magán viselné, tanulmánya félreértésének tartja. Ha az egyes idealista jegyeket betegségekhez hasonlítjuk, korántsem szükségszerű, hogy az egyik vagy másik idealista pszichológiai irányzat az összes betegségekben szenved, lehetséges, hogy egy vagy két, vagy három betegséget hordoz magában. Számunkra már egy betegségnek, azaz egy jegynek a felismerése is fontos. Ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy tanulmányának nem az volt a célja, hogy a mai pszichológiai irányzatokat elemezze és bírálja. Ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy erre is igen nagy szükség van, de valamely más tanulmány keretében lehetséges csak ennek a feladatnak eleget tenni. HERMANN Alice bírálatában felmerült az a vélemény, hogy a tanulók életkori sajátosságainak figyelembe vétele nem áll ellentétben a nevelhetőségbe vetett hittel. LÉNÁRD szerint ez a vélemény helyes is meg nem is. Ha az életkori sajátosságokat metafizikusan értelmezzük, akkor ezzel egyúttal lemondunk a nevelhetőségről abban az optimista megfogalmazásban, amely a szocialista pedagógiát jellemzi. Ha ellenben az életkori sajátosságoknak olyan differenciált tartalmat tulajdonítunk, amelyet maga LÉNÁRD is megfogalmazott a gondolkodási műveletekkel kapcsolatban, akkor ez tág teret nyit a nevelhetőség számára. HERMANN Alice-nak azt az ellenvetését, hogy a tanulmány a pszichológia szerkezeti felépítését követi, LÉNÁRD két okból nem fogadja el. Az egyik ok azzal jellemezhető, hogy a tanulmány szerkezete nem kongruens a pszichológia tudományának a szerkezetével. Ezt igazolja azzal, hogy az első fejezet a pedagógiai tevékenységről, a második a pedagógiai tevékenység hatásfokáról, a hatodik a tanulók személyiségéről, a hetedik a tanulók teljesítményének megállapításáról, a nyolcadik a pedagógus személyiségéről és végül az utolsó az iskolareformról szól. A harmadik fejezet az elvi pszichológiai álláspontot mutatja be. Marad „pszichológiagyánús” szerkezetnek a negyedik és az ötödik fejezet. Tekintettel arra, hogy az egyik fejezet a megismeréssel, a másik a cselekvéssel foglalkozik, e két fejezet alapján nem állapítható meg a pszichológia szerkezeti felépítésének a követése. A másik ok pedig, amely miatt LÉNÁRD nem tartaná károsnak a pszichológia szerkezetének a követését az, hogy erre egy olyan tanulmány, amely a pszichológia segítségét van hivatva ismertetni a pedagógiai munkában, minden nagyobb veszély nélkül lehetőséget nyújt. Egészen más kérdés természetesen egy neveléslélektani problematika bemutatása. A bírálatnak azt a részét LÉNÁRD elfogadta, hogy a példák bemutatása hiányzik a megismerő tevékenységről szóló fejezetben, továbbá azt, hogy a közölt példák további magyarázatra szorulnak a cselekvésről szóló részben. LÉNÁRD azt is elfogadta, hogy a tesztekrol bővebben kellett volna írni. Valóban szükséges ezzel a kérdéssel behatósabban foglalkozni. Végül HERMANN Alice-nak utolsó bíráló megjegyzésével kapcsolatban LÉNÁRDnak az volt a véleménye, hogy azért tart ki a pedagógiai tevékenység elnevezés mellett, mert úgy látja, hogy a pedagógiai problémák megoldásában a pszichológia a legtöbb segítséget abban az esetben adhatja, ha mind a pedagógusi, mind a tanulói tevékenység kulcsszerepére felhívja a figyelmet, illetve ezek törvényszerűségeit feltárja a pedagógia számára.

Zibolen Endre hozzászólásában a 224. oldalon idézett résszel ért egyet és a 262. oldal szövegét maga is hibásnak tartja.

Szarka József megjegyzését arról, hogy a tanulmány „helyenként voltaképpen csak átfut az érintett kérdéseken”, maga is megszívtelendőnek tartja. Egyetért a karmester nélküli zenekar hasonlat „ántító” jellegével abban a tekintetben, hogy ezt a hasonlatot a pedagógiai tevékenységre általában nem lehet jellemzőnek tartani. Ugyanakkor azonban hangsúlyozza, hogy a pedagógus munkája csak abban az esetben eredményes, ha a tanulók későbbi munkájának sikeres elvégzése már nincs az ő személyes jelenlétéhez kötve. Helyesnek tartja továbbá azt a megjegyzést is, hogy a gondolkodási műveletek bemutatását vagy el kellett volna hagyni vagy jobban beágyazni a tanulmány egészébe.

Végül egyetért *Kiss Árpáddal* abban, hogy a pszichológia alkalmazása a pedagógia területén mindig alá van vetve a nevelés céljának. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ez az alávetés a problémák bemutatásában szükségszerűleg azzal jár együtt, hogy a pedagógiai pszichológiának mechanikusan a pedagógia felosztását, a pedagógia kategóriarendszerét kell követnie.

Megjegyzés: A történeti hűség érdekében *Lénárd* megjegyzi, hogy a *Zibolen* Endre hozzászólásában említett Köznevelés-cikkének eredeti címe a következő volt: „Az általános iskola feladatai és a gyakorlat”. Ezt a címet a Köznevelés szerkesztőse a szerző megkérdőjezése és tudta nélkül változtatta meg és adta „A tanévnyitó utasítás és a tanítási óra” címet.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Pataki Ferenc

A kézirat beérkezett: 1960 XI. 12. — Példányszám: 1000. Terjedelem: 9·75 (A/5) ív

61.52567 — Akadémiai Nyomda, V., Gerlőczy u. — Felelős vezető: Bernát György

TABLE OF CONTENTS

<i>Nagy, Sándor</i> : New tasks ahead	1
<i>Kiss, Árpád</i> : The occupation of school children	6
<i>Janusz, Béla</i> : Research into the occupation of school children in the general and middle schools in the town Debrecen	40
<i>Lénárd, Ferenc</i> : Some psychological aspects of overwork	57
<i>Katona, Ibolya</i> : The effect of overwork on health	63
Book reviews	83

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Надь, Шандор</i> : «Венгерская Педагогика» перед новыми задачами	1
<i>Киши, Арпад</i> : Исследование перегрузки школьников	6
<i>Яус, Бела</i> : Исследования, проведенные в общих и средних школах Дебрецена, в связи с перегрузкой учащихся	40
<i>Ленард, Ференц</i> : Несколько психологических замечаний о Перегрузке учащихся	57
<i>Катона, Ибоя</i> : Последствия Перегрузки в здоровье учащихся	63
Книги.	83

Ára: 10,— Ft

Előfizetés egy évre: 36,— Ft

**A Magyar Tudományos Akadémia
.. Pedagógiai Bizottságának kiadványai:**

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1958.

A neveléstudomány időszerű problémáit fejtegető dolgozatok
gyűjteménye. 600 lap.

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959.

A neveléstudományi kutatás módszereinek, a kutató munka egyes ered-
ményeinek bemutatása: tantervi, nevelésméleti, neveléslélektani, neve-
léstörténeti, gyógypedagógiai problémák vizsgálata. 743 lap.

Megjelenés előtt:

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960.

A nevelés és oktatás tartalmi problémáinak megvilágítása.

Előkészületben:

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1961.

A nevelés és oktatás módszeres problémáinak tárgyalása.

Szerkesztők: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Szokoloszký István
Kiadó: Akadémiai Kiadó, Budapest V. Alkotmány u. 21.