

51596

51596

1961/3

MAGYAR PEDAGÓGIA



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



af

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXI. évfolyam — Új folyam, I. kötet, 3. 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

A pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani oktatás továbbfejlesztése a tudományegyetemeken (az MTA pedagógiai bizottságának vitája)	235
TEMESI Alfréd: Problémák, tervek és megoldások a szovjet tanárképzésben	262
KISS Tihamér: A tanulók cselekvésre alapozott ismeretszerzése és az erre felkészítés fontossága tanítóképzőinkben	222
RADNAI Béla—TÓTH Gábor: Mivel tölti egyetemi-kollégiumi ifjúságunk idejét? (Vizsgálódás a munkaerkölcs köréből, I.)	296
LIPÁK János: A kifáradásos neurózis tünetei az egyetemi hallgatóság körében	304
DORST, Werner (Jéna): A pedagógiai kísérlet útja és lehetőségei	312
IFF. HORANSZKY Nándor: Brunszvik Teréz élete és működése a bibliográfia tükrében	332

IRODALOM:

HANS BOECK: A marxista etika és a szocialista erkölcs (KATONA Katalin)	337
W. DORST—E. SCHENK: Az elmélet és gyakorlat szoros kapcsolata a pedagógusképzésben (JÁKI László)	344
BABUSKIN, A. P.: A másodéves hallgatók pedagógiai gyakorlatának megszervezése az elemi osztályokban (JÁKI László)	345
A közoktatás mint társadalmi probléma (<i>L'enseignement, problème social</i>). Előadás-gyűjtemény. A pedagógusképzés problémái (KISS Árpád)	345
HAROUX, H.: A pedagógusok képzése és a tudományos lélektan (<i>La formation des éducateurs et la psychologie scientifique</i>). (KISS Árpád)	347
RAVASZ János (szerk.): A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában (ZIBOLEN Endre)	348
Robert ALT: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte (JÁKI László)	358
A Pedagógiai Szemlében megjelent neveléstörténeti tanulmányokról (JÁKI László)	359
Beküldött könyvek és folyóiratok	362

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

A kiadvány előfizethető vagy példányonként megvásárolható:

az AKADÉMIAI KIADÓNÁL, Budapest V., Alkotmány utca 21. Telefon: 111—010.
MNB egyszámlaszám: 46. Csekkbefizetési számla szám: 05.915.111-46., az AKADÉMIAI
KÖNYVESBOLTBAN, Budapest V., Váci utca 22. Telefon: 185—612., a POSTA KÖZ-
PONTI HIRLAP IRODÁNÁL, Budapest V., József nádor tér 1. Telefon: 180—850.
Csekk számla: egyéni 61.257, közületi 61.066. (Példányonként megvásárolható a Posta
nagyobb árusítói helyein is.)

A PEDAGÓGIAI, PSZICHOLOGIAI ÉS SZAKMÓDSZERTANI OKTATÁS TOVÁBBFEJLESZTÉSE A TUDOMÁNYEGYETEMEKEN*

Nagy Sándor:

A továbbfejlesztés kérdéseinek tárgyalásakor célszerűnek látszik néhány általános szabályozó szempontot megjelölni, s az anyagot a továbbiakban ezek köré csoportosítani.

Mindenekelőtt az *Irányelvek*nek abból az alapvető megállapításából szükséges kiindulni, hogy „jobban készítsük fel ifjúságunkat az életre”, s hogy „a gyakorlati élettel szoros kapcsolatban, magasabb színvonalon valósuljon meg a kommunista szakemberképzés”. Ebből közvetlenül következik, hogy a pedagógiaoktatás továbbfejlesztésének legfőbb szempontja az *oktatás életközelségének és korszerűségének fokozott biztosítása*.

További alapvető szempont a *pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani oktatás „pedagógiai egységének”*, koordinálásának a *jelenleginél lényegesen magasabb szintre emelése*.

Az előbbi szempontokhoz csatlakozik — egyetemi vonatkozásban — a *pedagógiai tárgyak oktatásában jelenleg hiányzó kontinuitás megteremtésének szükségessége*.

Mindezek a szempontok — különösen az oktatás életközelségének fokozott biztosítása — természetesen sok részletproblémát foglalnak magukban, és sokféle megoldandó feladatot jelentenek.

Az oktatás életközelségének fokozott biztosítása részben *tematikai kérdés*, részben azonban *pedagógiai szemlélet* dolga, az *elmélet és gyakorlat kapcsolatának, kölcsönhatásának* kérdése is.

Ami a tematikai vonatkozásokat illeti, az egyetemi pedagógiaoktatással kapcsolatban a következő észrevételek tehetők:

Az általános pedagógiának a tanárszakosok számára előírt anyaga (vö. Tanterv 73—75.) tematikusan ugyan fő vonalaiban jónak mondható, mert a tanterv „A pedagógia alapjai”, „Az oktatás elmélete” és „A nevelés elmélete” című részek fő kérdéseit magában foglalja, azonban egy éven keresztül *heti két órában az anyag még lényeges fejezetek teljes elhagyása útján sem végezhető el*.

* Ez az anyag a Művelődésügyi Minisztérium felsőoktatási főosztálya mellett működő Tanárképzési Bizottság f. évi februári ülésén került előterjesztésre, illetve megvitatásra. Javaslatának többsége a folyamatban levő egyetemi reform során a megvalósulás felé halad. Az anyag részben információ céljából, részben azonban — egyes fontos elvi kérdéseit illetően — megvitatás és állásfoglalás végett kerül most (1961 májusában) a Pedagógiai Bizottság elé. Az egyetemi pedagógiaoktatás jelenlegi helyzete, mely az itt tárgyalt problémák megértéséhez nélkülözhetetlen, az anyagból általában kiderül.

A heti kétórás pedagógiai előadások során — melyeket III. éves tanárszakosoknak tartunk — az I. félévben mindenekelőtt feltétlenül érinteni kell „A pedagógia alapjai” című részben foglalt fundamentális kérdéseket, s ezekre minimálisan ötször két órát kell fordítani. A félév mindössze 24 — 26 órájából ezzel 10 óra már felhasználódott, s így az egész didaktikára csak további 14 — 16 óra jut. Ez azt jelenti, hogy csak az oktatás folyamatáról, az oktatás és képzés tartalmáról és a tanítási órák kérdéseiről lehet viszonylag részletes anyagot adni, az oly lényeges oktatási módszerek nagy fejezete a félév végén már csak nagyon elnagyoltan vagy egyáltalán nem adható elő, a didaktikai alapelvek című fejezet pedig teljesen elmarad. Az út, hogy egyes didaktikai kérdéseket — de legalábbis az oktatási módszerek fejezetét — vigyük át a II. félévre, nem járható, mert ott viszont a neveléstan (neveléstudomány) igen nagy területének leglényegesebb kérdéseit kellene érinteni.

Ami a II. félévet illeti, a tapasztalat azt mutatja, hogy ha csak a politéchnikai képzésről, a világnézeti nevelésről, a szocialista erkölcsi nevelés folyamatáról, tartalmáról, alapelveiről és módszereiről, valamint a közösségi nevelésről kívánunk viszonylag korszerű áttekintést biztosítani a hallgatóknak, ez a II. félévi keretét máris kimeríti. Olyan — gyakorlati szempontból alapvető — kérdésekről, mint az esztétikai nevelés, a testi nevelés, az osztályon- és iskolán kívüli munka (ebben a fejezetben a szakköri munka), a család és az iskola koordinált nevelő tevékenységének kérdései stb. a neveléstani előadások során általában — idő hiányában — vagy nem lehet, vagy csak érintőlegesen lehet beszélni. Ugyancsak nem jut idő arra, hogy ismételten tájékoztassuk hallgatóinkat a folyamatban levő iskolareform egyes gyakorlati kérdéseiről, eredményeiről vagy a gyermek- és ifjúságvédelem pedagógiai problémáiról, a diákközhatalmi (kollégiumi) nevelés helyzetéről és feladatairól stb.; holott a hivatásukra való előkészülés szempontjából mindez nélkülözhetetlen volna számukra.

Figyelembe kell venni azt is, hogy bizonyos témák esetében — pl. a szocialista erkölcsi nevelés témájában — nemcsak a speciálisan pedagógiai, hanem az alapvető etikai kérdéseket is tárgyalni kell. Hasonló igény az esztétikai nevelés tárgyalása esetén is felmerül a leglényegesebb marxista esztétikai ismereteket illetően. Ha pedig a testi nevelés kérdéseit kívánjuk tárgyalni, bizonyos iskolaegészségtani vonatkozások elkerülhetetlenek, mivel jelenleg a tanárszakosok iskolaegészségtant egyáltalán nem tanulnak.

Mindezek az igények tovább duzzasztják az amúgy is rendkívül nagy kiterjedésű neveléstani anyagot.

Ugyanilyen tematikai problémák a főiskolai programokkal kapcsolatban kisebb arányokban merülnek fel, mivel itt a „Bevezetés” és a „Didaktika” magasabb együttes óraszám, valamint a pedagógiai előadásokkal egész évén át párhuzamosan futó +1 óra szeminárium lényegesen enyhíti a helyzetet (még akkor is, ha a szemináriumok egy részét hospitálásra kell fordítani).

A korábban elmondottakon túl az egyetemeken a jövőben azt is figyelembe kell venni, hogy a neveléstörténeti előadások félévre való csökkentése miatt fokozottan kell időt biztosítani az általános pedagógiában problémátörténeti áttekintésekre.

Az elmondottakhoz közvetlenül csatlakozik az Irányelveknek az a direktívája, hogy „mind a pedagógusképzésben, mind pedig a továbbképzésben helyezzenek nagyobb súlyt a pedagógiai, didaktikai ismeretekre”. Ennek a direktívának csak úgy lehet eleget tenni, ha az általános pedagógia óraszámát a III. évfolya-

mon heti kettőről heti háromra emeljük. Enélkül korszerű, sematizmustól mentes, a gyakorlat problémáira elvi szinten feleletet adó, a főbb nevelési törvényszerűségek tárgyalását biztosító pedagógiaoktatás ma már nem gondolható. Amennyiben ez a javaslat nem bizonyulna reálisnak, akkor a pedagógia tanítását *három félévre szükséges* — heti két órában — *kiterjeszteni*, éspedig úgy, hogy a II. évfolyam II. felében kezdődjek el, s a III. évfolyam mindkét félévére terjedjen ki.

A kétféléves heti háromórás, illetve a háromféléves heti kétórás megoldás egyaránt lehetővé tenné, hogy a didaktika és neveléstan tanítását legalább részlegesen szemináriumosítani lehessen; ez a korszerű pedagógiaoktatás szempontjából ma már szintén nélkülözhetetlen.

Ezen a ponton — különösen egyetemi vonatkozásban — néhány sajátos probléma merül fel:

Az egyik sajátos probléma az előadások jellegével kapcsolatos hivatalos állásfoglalásból származik. Érvényben levő minisztériumi rendelkezések értelmében általában arra kell törekedni, hogy az előadások kompendium-jellegét szüntessük meg; e helyett az anyag leglényegesebb fejezeteinek részletes megvilágítását kell elérni. Ez a minden vonatkozásban jelentős elv a pedagógiaoktatás viszonylatában bizonyos nehézségeket okoz. Ennek megértéséhez tudni kell, hogy a hallgatók csak az I. félévi anyagból vizsgáznak; a II. félévben előadott neveléstanból ilyen körülmények között — még ha lesz is tankönyv — csak az előadott részekben lesznek vázlatosan tájékozottak, holott gyakorlati képzésük szempontjából, a *nevelés* kérdéseiben való elvi eligazodásuk szempontjából az egészben való tájékozódás lenne kívánatos. Megfontolandó emiatt, nem kellene-e neveléstani előadásaink során valamennyi lényeges kérdést napirendre tűzni; a hallgatók viszonylag teljesnek mondható pedagógiai tájékozottságát ugyanis csak így lehetne elérni.

Ugyancsak a korszerűséggel, a nagyobb életszerűséggel függ össze, hogy a megemelt óraszám (időtartam) esetében a részleges szemináriumosítás mellett vagy helyett havonta egy-két órában konzultációt lehetne végezni az előadási csoport keretében, írásban előre beadott kérdések alapján. Ez részben kielégíthetné az a jogos igényt, hogy a hallgatók az általános pedagógiával párhuzamosan haladó iskolai megfigyelések során, valamint az ifjúsági szervezet nevelő munkájában, a szakkörökben stb. felmerült problémákra választ kaphassanak. Ugyanezek az alkalmak lehetőséget nyújtanának arra is, hogy ezek a konfliktusok, melyek a tanított elmélet és a gyakorlat esetleges divergenciájából adódnak, elvi szinten megoldást kapjanak.

Az oktatás korszerűsége, fokozott életközelség — mint említettük — elsősorban tematikai kérdés ugyan, de nem kizárólagosan. A jelenlegi tanterven lényeges javításokat lehet eszközölni, de ezek magukbanvéve még nem oldják meg a problémákat. Ezek megoldásához igen lényeges a pedagógiai előadók szemléletének korszerűsége, az életszerűség követelményeinek e szemléletben való fokozott biztosítása. Ehhez a pedagógiai tanszékek elvi viták során megvalósított pedagógiai egysége éppúgy hozzátartozik, mint a neveléstudomány hazai és nemzetközi viszonylatában megszülető új eredmények területén való gyors tájékozódás s magának a tudománynak — valamely részterületen való — alkotó művelése, az eredményes kutató tevékenység.

E kutató tevékenység vezet át az életközelségnek ahhoz a leglényegesebb szempontjához, *melyet az elmélet és a gyakorlat szoros kapcsolata jelent.* Maximális erőfeszítéseket szükséges tenni annak érdekében, hogy a pedagógia

előadói állandó kapcsolatban legyenek a gyakorlattal. Ez abban az esetben valósul meg legegyszerűsebb módon, ha ugyanazok az oktatók, akik a tanárszakosok egyes csoportjai számára az elméleti előadásokat tartják, vezetik egyszersmind őket a hospitálások során is. Az elmélet és a gyakorlat egységét úgy lehet legjobban biztosítani, hogy azok „egy kézben” vannak. Mivel azonban a hospitálások vezetéséhez esetenként nem elegendő a pedagógiai tanszék létszáma, igen értékes eredménnyel vonhatók be ebbe a munkába a gyakorló iskolák igazgatói és igazgatóhelyettesei. Az egységes eljárásokat, a megfelelő koordinációt a pedagógiai tanszék és a Nevelési Munkaközösség együttes ülésin a szükséges kérdések megbeszélése útján biztosítani lehet. Ezek a megbeszélések és viták nemcsak a hospitálások koordinált lebonyolítását segítik elő, hanem — szélesebb értelemben — a pedagógiai tanszék és a gyakorló iskolák pedagógiai egységének is fontos tényezői lehetnek.

Szükséges itt szóvá tennünk azt is, hogy az oktatás életközelsége nem egyértelmű az oktatás prakticista irányban való eltolódásával. A gyakorlat alapvető kérdéseire elvi szinten, a szocialista nevelés törvényszerűségeit feltárva kell a választ megadni. Ennek hangsúlyozása annál lényegesebb, mert az iskolai nevelés mindennapos viszonyai között felmerülő különböző problémákra a helyes megoldást csak az képes megtalálni, aki tisztában van a nevelés-oktatás leglényegesebb törvényszerűségeivel, és képes azok alkotó alkalmazása útján önállóan eligazodni egy-egy sajátos pedagógiai szituáció feltételei között.

Ez természetesen távolról sem jelenti azt, hogy az előadásokban meg lehet maradni egyszerűen valamiféle elméleti törzssanyag prelegálása mellett. Mind magukban az előadásokban, mind a hospitálások során (s méginkább a jövőben esetleg bevezetésre kerülő pedagógiai szeminárium keretében) a jelenleginél sokkal nagyobb mértékben kell törekedni arra, hogy tipikusnak tekinthető gyakorlati problémákat tárjunk a hallgatók elé, bizonyos változatossággal ismétlődő tipikusnak tekinthető konfliktusokkal ismertessük meg őket, s mutassuk be ezek pedagógiai indokolt különböző megoldási változatait. Ez a munka a hospitálások és a szemináriumok keretében lényegesen elősegíti a hallgatók aktivizálását, s ugyanakkor segítségünkre van abban, hogy a hospitálásokat a „passzív gyakorlat” kategóriájából részben kiemeljük. Ezen túl azonban nagy jelentősége van azért is, mert — szerencsésen megvalósítva — paradigmikus példákat nyújt arra, hogyan kell egy gyakorlati problémát megoldani, egy konfliktust feloldani úgy, hogy az elméleti tételeket alkotóan felhasználjuk.

Az oktatás életszerűsége szempontjából különösen fontos továbbá a tanszékek eleven érintkezése azokkal a problémákkal, melyek az iskolareform során napjainkban országosan megoldásra kerülnek. A hallgatók ismételt informálása a reform előrehaladásának különböző szakaszairól, az országos kísérlet eredményeiről s általában a nagy átalakulás során jelentkező újak késlekedés nélküli bekapcsolása a tanárképzésbe — a pedagógiai tanszékek fontos feladata (bár természetesen a tanárképzéssel foglalkozó minden tanszéknek éppúgy feladata).

A továbbiakban a pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani oktatás koordinálásának s a pedagógiai tárgyak kontinuitása biztosításának néhány kérdésére térünk ki.

Mind az egyetemen, mind a pedagógiai főiskolákon folyó tanárképzésben a pedagógiai jellegű tárgyak sorozatát az I. félévben kétórás általános lélektani kollégium nyitja meg. Ez a tanárképzés pszichológiai megalapozása szem-

pontjából oly örömdetes kezdet azonban egészen más tanárképzési (és tantervi) konstellációba illeszkedik be a főiskolán, mint az egyetemen. A pedagógiai főiskolákon ugyanis mindjárt az I. félévben az általános lélektan mellett gyermeklélektant adnak elő, s a kettőnek közös szemináriuma van; a II. félévben pedig mindehhez szemináriumosított neveléslélektani előadás csatlakozik. Ebből a helyzetből logikusan következik, hogy itt az általános lélektan valóban pedagógiai jellegűvé válik. Egyrészt ugyanis a gyermeklélektannal és neveléslélektannal szoros kapcsolatban lévén, a pedagógiai szemléletmód érvényesülésének tendenciája az általános lélektanban is természetessé válik; másrészt ha ilyen tendencia nem érvényesülne is benne, a közvetlenül hozzátartozó gyermek- és neveléslélektan útján a lélektani kérdések megfelelő pedagógiai áttevődése biztosítva van.

Ebben a helyzetben — mely anélkül is igen jónak mondható, ha nem mutatunk rá arra, hogy mennyivel nagyobb óraszámiban tanítják a lélektani tárgyakat a főiskolán, mint az egyetemen — egyetlen probléma adódik. A neveléslélektan ugyanis, mely a nevelési folyamat lélektani törvényszerűségeit és sajátosságait tárja fel, s mely a neveléstudomány rendszeréhez igazodik — a pedagógiai tárgyaknak ebben a felépítésében bizonyos mértékben „megelőzi önmagát”. A nevelés és oktatás folyamatával, szervezeti formáival, módszereivel stb. kapcsolatban ugyanis bizonyos pedagógiai megállapításokat kénytelen anticipálni, ha ezeknek a pedagógiai kérdéseknek a lélektani vetületét meg akarja mutatni. Az előadások gyakorlatában ebből a helyzetből bizonyos felesleges ismétlődések, fedések esetleg adódhatnak. Valamivel szerencsésebb lenne a neveléslélektant az általános pedagógiával, közelebbről a nevelésselmélettel párhuzamosan futtatni. A lélektan és pedagógia egymásraépülésének ezt a problémáját azonban főiskolai viszonylatban bőségesen ellensúlyozzák azok az előnyök, melyekre utaltunk.

Az egyetemen valamivel más a helyzet a lélektan tekintetében. Az I. félévben logikát tanulnak a hallgatók; az általános lélektan előadására a II. félévben kerül sor. Ez a lélektan azonban a jelenlegi tanárképzési helyzetben elszigetelten áll, mert a fejlődés- és neveléslélektanra csak az V. évben kerül sor (bár ebben az évben — kísérleti jelleggel — a II. évfolyam I. felében kezdtük tanítani). A fejlődés- és neveléslélektan azonban — a II. évfolyamon történő előadás ellenére — egy félévvel elszakad az általános lélektantól, s ugyanannyival az V. félévben induló pedagógiától is. A fejlődés- és neveléslélektan neveléslélektani tematikája és felfogása jelenleg nincs megnyugtatóan összehangolva a neveléstudománnyal; az esetleges fedések kiküszöbölése érdekében is még ezután kell majd lépéseket tenni. E fontos koordinációs problémák megoldásán túl azonban megnyugtatóbban kellene mind a fejlődéslélektan, mind a neveléslélektan tanítását megoldani. Mindenekelőtt szükséges volna a jelenleg kísérleti jelleggel tanított II. éves fejlődés- és neveléslélektant gyermek- és fejlődéslélektanná átalakítani.

Ezzel kapcsolatban utalni kell arra, hogy bizonyos fejlődéslélektani ismeretek jelenleg a pedagógia egyetemi tantervében is vannak. „A pedagógia alapjai”-ban többek között a következő témák szerepelnek: „A gyermek fejlődésének korszakai. A gyermek testi és lelki fejlődésének általános jellemzése, különösképpen a 10–18 éves korban.”

Hogy „A pedagógia alapjai”-ban fejlődéslélektani témák is szerepelnek, magábanvéve természetesen jó dolog. Mivel azonban a pedagógia keretei amúgy is rendkívül szűkek, és ha bővülnek is, fejlődéslélektani ismeretek annak

keretében kellő differenciáltsággal nem fejthetők ki, elkerülhetetlennek látszik, hogy ezek az ismeretek „A pedagógia alapjai” c. részből kerüljenek ki, viszont a II. éven rendszeresítendő lélektani stúdiumnak fő tárgyát képezzék.

Ezzel kapcsolatban a következő alternatív javaslat tehető:

a) A II. évfolyamon bevezetendő fél éves lélektani kollégium gyermek- és fejlődéslelektan legyen, a neveléslelektan pedig maradjon jelenlegi helyén, vagyis az V. évfolyamon, vagy kapjon heti 1 órában fél éves keretet a IV. évfolyam I. félévében (párhuzamosan az ugyanide helyezendő „Az ifjúsági szövetség nevelő munkája” c. kollégiummal). Ezt a javaslatot támogatja az a már említett körülmény, hogy a neveléslelektani kérdések valójában csak az általános-pedagógiai kérdések megismerése után válnak jól kifejezhetőkké és megérthetőkké. Viszont a viszonylag részletes fejlődéslelektani ismeretek kitűnően előkészíthetik a pedagógia tanítását, s egyszersmind meghatározott iskolai megfigyelések alapját is képezhetik a II. évfolyamon.

b) Mivel az előbbi javaslat a lélektan egyetemi tanításának keretét valamivel megemelné, s mivel ennek akadályai lehetnek, kompromisszumos megoldásként az is elképzelhető, hogy a fejlődés- és neveléslelektan előadását a II. évfolyamon együttesen (egy kollégium keretében) oldjuk meg; ebben az esetben azonban ennek elsősorban fejlődéslelektaninak és csak kisebb részben neveléslelektaninak kell lennie. A fejlődéslelektani ismeretek viszonylagos részletessége elengedhetetlen a gyakorlati pedagógiai munka szempontjából; ugyanezen okból a neveléslelektani ismeretek vázlatossága sajnálatos ugyan, de bizonyos neveléslelektani vonatkozások a megemelt óraszámú pedagógiában is — a maguk természetes összefüggéseiben — helyet kaphatnak.

A b) pont alatti javaslatot bizonyos mértékben támogatja az a koncepció is, mely szerint a fejlődés- és neveléslelektan — marxista felfogásban — nehezen választhatók el még viszonylagosan is, mivel a fejlődés sajátosságai a nevelés eltérő körülményei között változnak.

Bármilyen megoldás alakuljon is ki, feltétlenül szükséges a neveléslelektant koordinálni a neveléstudománnyal, figyelembe véve a szocialista neveléstudomány jelenleg adott rendszerét és tartalmát.

Jelentős problémák egész sora merül fel a *szakmódszertanok* területén is. Ezekből — a teljességre nem törekedve — néhányat megemlítünk.

A tapasztalat szerint a legnagyobb súlyú probléma az általános pedagógiai és szakmódszertani előadások kellő összehangoltságának hiánya. Ez a hiány — még szélesebben megfogalmazva — úgy is jelentkezik, hogy „nincs biztosítva sem szervezetiesileg, sem a programokban a tudományosan helyes pedagógiai-didaktikai-metodikai felfogás egységének megteremtése a szak-tanszékek és a pedagógiai tanszék munkájában” (a budapesti Apáczai Csere János gyakorló iskolának a tanárképzés reformjára vonatkozó javaslataiból). „A pedagógiai tanszék irányítása mellett ki kellene dolgozni a tanszékek közti pedagógiai elméleti és gyakorlati egység alapvető követelményeit; hogy a tanárképzés egész folyamatában a szükséges és lehetséges egységes koncepció érvényesüljön” (ugyanott). A budapesti Ságvári Endre gyakorló iskola tanárképzési reformjavaslataiban határozottan megfogalmazódik az a kritika is, hogy „a szakmódszertani képzés keretében adott ismeretanyag nem épül mindig egyértelműen a szocialista pedagógia tanításaira”. Ugyanitt szó esik továbbá a szaktárgyi módszertanok kialakulatlanságáról s a módszertani egység hiányáról a legszélesebb értelemben, vagyis „az egyetemen belül, valamint az egyetem és a gyakorló iskolák között”. A Ságvári Endre gyakorló iskola anyaga

arra is nagy súllyal mutat rá, hogy „jelenleg nincs biztosítva — néha még ugyanazon szakon belül sem —, hogy a tanszékek oktatói, a módszertani előadók, a szakfelügyelet és a vezető tanárok azonos módszertani álláspontot képviseljenek.”

Ezek a jelzések egybehangzóan sürgetik a jelzett területeken a pedagógiai egység mielőbbi megteremtésének szükségességét. A felsorolt területek egybehangolása ugyanakkor természetesen valamivel többet is jelent, mint a pedagógia és metodika viszonylagos egységének biztosítását; kétségtelen azonban, hogy mégis csak ezzel kell kezdeni, s innen elindulva kell eljutni a koordináltság szélesebb értelemben felfogott megvalósításához.

Az igényelt pedagógiai-metodikai egység megteremtésének munkája jelentős mértékben a pedagógiai tanszékekre vár. Ezt az összehangolást azonban a pedagógiai tanszékek a jelenlegi helyzetben csak részben és csak viszonylag hosszú idő alatt tudják elvégezni, mert hiányzik az összehangolás szervezeti feltétele, vagyis a *pedagógiai tanszékeken megszervezett metodikai csoport*. (Legalábbis elég sokak álláspontja szerint ez az alapvető szervezeti feltétel.) A jelenlegi helyzet, mely egyetlen karhoz tartozó egyetlen tanszéktől várja két karhoz tartozó sokféle tanszéken szétszórt metodikus munkájának összehangolását — az adott tanszék elé igen súlyos, szinte irreális feladatot állít. Teljesen reálisnak kell viszont tekinteni azt a gyakorlóbiskolai jelzést, mely szerint „helyiséssel találkozott az a javaslat, hogy a módszertani előadókat a neveléstudományi tanszék irányítása alá kellene rendelni, mert csak így látszik biztosíthatónak a szükséges egység kialakítása, a szocialista pedagógia elvi alapjainak érvényesülése a módszertani képzésben”.

Természetesen felvetődnek olyan szempontok is, hogy a szaktanszéken működő metodikus jelenléte elősegítheti az adott tanszéken a sok esetben hiányolt „pedagógiai légkör” kialakulását. Amennyiben tapasztalati ténynek tekinthető, hogy a szaktanszékek pedagógiai irányú fejlődése a metodikus jelenlétének köszönhető, akkor ez ellene szól a pedagógiai tanszéken kialakítandó metodikai csoportnak. Arra is történik néha utalás, hogy a különböző tanszékeken szétszórt metodikusok munkáját is lehet lassanként koordinálni, bár ez kétségtelenül hosszú folyamatnak tekinthető.

Mindezek és egyéb szempontok természetesen megfontolást igényelnek, de a leglényegesebbnek a tanárképzés sürgető igényét kell tekinteni: ez a koordinálás mielőbbi megoldását parancsolóan írja elő.

Szükséges itt röviden utalni a koordinálásnak egy olyan kérdésére, mely teljesen elméletinek látszik, de végső soron meghatározza nemcsak a pedagógia és metodika viszonyát, hanem a metodika felépítését is: ez a metodika tárgyának kérdése. Ebben a vonatkozásban — kifejtve vagy ki nem fejtve — többféle állásponttal kell számolni. Van olyan álláspont, mely szerint a szakmódszertan mindenekelőtt saját szaktudományának középiskolai anyagával és a szaktudomány metodológiájával függ össze; ezen túl bizonyos — eléggé nem tisztázott és túlságosan lényegesnek nem tekintett — összefüggést a pedagógiával is mutat. Más álláspontok szerint a metodika az illető tárgy tanításának didaktikája; ennek radikálisabb változata, hogy „alkalmazott általános didaktika”. Van olyan álláspont, mely szerint a metodika viszonylag önálló pedagógiai tudományág, és pedig az adott tárgy tanításának speciális kérdéseivel foglalkozó tudományág. Egyes álláspontok szerint a metodika a gyakorlatban kipróbált eljárások olyan rendszerét jelenti, melyek alkalmazása elősegítheti, hogy a tanár — ezeknek ismeretében — jól teljesítse a tanterv

előírásait, és elérje az illető tárgy oktatásának célját. Végül van olyan álláspont, mely szerint a metodika az adott tantárgy keretén belül felmerülő nevelési és oktatási feladatok megvalósításának sajátos törvényszerűségeivel foglalkozik; részben a didaktika és nevelésméлет konkretizálását is jelenti, részben azonban többet is; e szerint a metodika az illető tantárgy tanításának pedagógiája.

E legutóbbi és legelfogadhatóbb álláspont — mely lehetővé teszi a pedagógia és metodika termékeny kölcsönhatásban való együttműködését — a metodikának nyilván egészen másféle rendszerét és tartalmát vonja maga után, mint az előzően felsorolt álláspontok. Ebben a kérdésben mielőbb egységes álláspontra jutni annál lényegesebb, mivel a pedagógia és metodika koordinálását nem akármilyen módon, hanem csak elvi alapon lehet megvalósítani.

Az elmondottakon túl egyéb tisztázatlan kérdések is adódnak. Többek között az, hogy egyes metodikákban nem jelentéktelen aránytalanságok fordulnak elő. Jelzések érkeztek arról, hogy helyenként mértéktelenül nagy helyet kapnak a módszertantörténeti fejtegetések. Részben ezzel a helyzettel függött össze (részben természetesen az V. éves gyakorlat megfelelő előkészítésével is) az a javaslat, hogy a szakmódszertanok előadását a VII. félévben kellene kezdeni.

Javaslatunk az, hogy kezdődjenek a metodikai előadások a jövőben is a VIII. félévben, de az előadók módszertantörténeti fejtegetésekbe ne bocsátkozzanak, hanem egyenesen a tárgyra térjenek. A szakmódszertanok általában kétfélevesek legyenek, s a tantárgy tanításának céljával, nevelési-oktatási feladataival, tantervi anyagának ismertetésével kapcsolatos előadásokon túl alapvetően tematikus feldolgozásokkal, tipikus témák feldolgozási variációival s ezek metodikai indokolásaival, valamint az ún. módszeres kérdésekkel foglalkozzanak. Hosszas történeti eszmefuttatások, melyek a metodikát abba a helyzetbe juttatják, hogy a hallgatók már javában tanítanak, de a legfontosabb gyakorlati kérdések a metodikában még csak ezután következnek — semmiképpen nem engedhetők meg.

Külön is ki kell térni „Az ifjúsági szervezet nevelő munkája” című kollégium egy-két kérdésére. Itt szükséges volna mindenekelőtt, hogy a tematikával kapcsolatos problémák megnyugtatóan tisztázódjanak, továbbá, hogy a tanszékek a tematika megvalósításához s a gyakorlatok vezetéséhez szükséges személyi feltételekkel rendelkezzenek.

Szükséges azonban néhány más kérdés szabályozása is. Jelenleg ugyanis kétféle felfogás áll egymással szemben az ifjúsági szervezet nevelő munkájának lényegét illetően. Egyik szerint az általános pedagógia alapvető tételeit kell alkalmazni erre a sajátos területre, így jön létre az ifjúsági szövetség nevelő munkájának pedagógiája. A másik álláspont szerint itt nem alkalmazott pedagógiáról van szó, hanem ez viszonylag önálló, sajátos pedagógiai terület. E kérdésben mielőbb döntést hozni igen fontos lenne, mivel a jelzett álláspontok különbözősége erősen visszahat magára a tanítási anyagra (azonos tematika esetén is).

Szabályozni kell továbbá azt a kérdést is, vajon rendbenlevő dolog-e, hogy az ifjúsági szövetség nevelési munkájában való részvételre történő előkészítés során az elmélet teljesen elváljék a gyakorlattól, amiképpen ez a jelenlegi egyetemi oktatásban történik? Indokolt az a javaslat, hogy legalábbis hozzuk közelebb őket egymáshoz; meggondolandó lenne, nem volna-e lehetséges az ifjúsági szövetség nevelő munkájának elméleti előadásait a VII. félévre tenni.

Mindezek után javaslatot lehet tenni az egyetemi pedagógiai oktatás viszonylatában a *pedagógiaoktatás kontinuitásának* biztosítására nézve. Ha ugyanis az általános pedagógia tanításával kapcsolatos alternatív javaslatunk második változata járható utat jelentene, akkor a helyzet a következőképpen alakulhatna:

A hallgatók az I. évfolyam I. félévében logikát, a II. félévben általános lélektant tanulnának; a II. évfolyam I. félében fejlődés- és neveléslélektant hallgatnának, a II. évfolyam II. félévében megkezdénék általános-pedagógiai tanulmányaikat; ugyancsak az évfolyamon a fejlődéslélektanhoz iskolai megfigyelések társulnának; a III. évfolyamon az I. és a II. félévben folytatnák és befejeznék az általános pedagógia (didaktika és neveléstan) hallgatását, és részt vennének az ezzel kapcsolatos évi 30 órát kitevő iskolai gyakorlaton; a IV. évfolyam I. félévében hallgatnák az ifjúsági szövetség nevelő munkájával kapcsolatos kollégiumot, s ugyanitt megkezdhetnék a szakmódszertan tanulmányozását.

Ami a neveléstörténetet illeti, meg kell jegyezni, hogy az V. éven egy-féléves heti kétórás tárggyá való csökkentése a szélső határ, ameddig a csökkentésben el lehet menni. Az a megoldás, mely az általános pedagógián belül problémátörténeti áttekintéssé kívánja redukálni, még abban az esetben sem fogadható el, ha az általános pedagógia kerete jelentősen kibővül.

Legutoljára szükséges megemlíteni azt az elgondolást is, mely az egyetemen folyó tanárképzést a X. félévben pedagógiai szemináriummal („pedagógiai repetitorium”) kívánja lezárni. Véleményünk szerint ezt még kísérleti jelleggel is csak sokféle feltétel megléte és sokféle probléma tisztázása esetén lehetne kipróbálni. Tisztázni kellene viszonyát a gyakorló-iskolai igazgatók által a gyakorlóév során tartott kollégiummal; biztosítani kellene, hogy e szemináriumok vezetését „szakmetodikus jellegű” oktatók lássák el, mert a tapasztalat szerint itt már a problémák nem tisztán pedagógiai aspektusban jelentkeznek; biztosítani kellene, hogy e szemináriumok vezetői normájuk egy részében megfigyelőként vegyenek részt az V. évesek iskolai munkájában (ha ugyanis a megfigyelést egyszerűen „normán felül” végzik, tovább növekszik az aránytalanság a pedagógiai tanszék és más tanszékek megterhelése között); megnyugtatóan tisztázni kellene, hogy itt nem olyan törekvésről van-e szó, mely — a jelenleginél nagyobb mértékben akarván összekapcsolni az elméletet a gyakorlattal — a visszájára fordul, mivel a gyakorlatban felmerülő kérdésekre nem „azon melegeben” kívánja a választ megadni, hanem egy külön szemináriumon, melynek vezetője kénytelen mesterségesen rekonstruálni a pedagógiai helyzetet, melyből a probléma kisarjadt, s ez a rekonstrukció az esetek jelentős részében nem sikerülhet; végül ki kellene zárni annak lehetőségét, hogy e szeminárium által tovább fokozódjék a kedvezőtlen helyzet, melyben lényegében minden gyakorlati képzési feladatért egyértelműen a pedagógiai tanszék a felelős. Ilyen körülmények között még a pedagógiai tanszékek jelentős megerősítése esetén sem fejlődik olyan ütemben a tanárképzés, amilyen ütemben ezt a társadalmi fejlődés igényli. Ilyen ütemet csak az biztosíthat, ha minél szélesebb értelemben összegytemi üggyé válik.

*

Az I—IV. éves iskolai megfigyelések szempontjai a tudományegyetemen.
A tudományegyetemen folyó tanárképzés rendszerében a lélektani, pedagógiai és szakmódszertani előadásokat meghatározott óraszámú s az elmélethez

viszonylag szorosan illeszkedő iskolai megfigyelések (gyakorlatok) egészítik ki. Az első szigorlat előtti lélektani studiumokhoz összesen 20 órás, a III. évfolyamon előadott általános pedagógiához összesen 30 órás, a IV. éves szakmetodikai előadásokhoz pedig 20 órás iskolalátogatási (hospitálási) keret csatlakozik. Ezt a keretet természetesen nem lehet elszigetelten szemlélni az V. évfolyam iskolai gyakorlataitól, melyek során egész éven át heti 16 órában hospitálnak és tanítanak a tanárjelöltek az iskolában. Ezen a helyen azonban csak az alsó évfolyamok megfigyeléseinek szempontjaival és problémáival foglalkozunk.

Az iskolai megfigyelések tematikájában s e megfigyelések szervezésében és vezetésében az elmúlt esztendőben határozott fejlődés következett be. Ez a megállapítás különösen a III. éves tanárszakosok pedagógiai előadásaihoz kapcsolódó iskolai megfigyelések 30 órás keretére vonatkozik, melyet az adott évfolyamban arányosan elosztott hatszori alkalommal (hatszor öt órában) teljesítenek a hallgatók. A megfigyelések fejlődésével kapcsolatos megállapítás ugyanakkor csak kisebb arányban vonatkozik a lélektani és szakmetodikai megfigyelésekre.

Az említett fejlődés tehát csak viszonylagos; de ha általánosabb lenne is, e megfigyelések tematikáját, rendszerét, vezetését ismételtén szükséges volna felülvizsgálni. Szükségessé teszik ezt azok a közismert változások, melyek a pedagógiai oktatás egyetemi tantervében az 1961. év szeptemberétől kezdve bekövetkeznek, s melyek a tanárjelöltek pedagógiai képzésében — legalábbis több tekintetben — örömdetes előrelépést jelentenek. (Az előterjesztés második fele abban az időben készült, amikor az első részben javaslatképpen szereplő elgondolások nagyrészt tantervileg megvalósultak.)

Azon a jelentős fejlődésen belül, melyet azzal lehet leginkább jellemezni, hogy tudományegyetemi viszonylatban most első ízben valósul meg a pszichológiai, pedagógiai és szakmetodikai oktatás kontinuitása, — fontos rendszertani változások következtek be a megelőző tantervhez viszonyítva. Az eddigiekben az V. évfolyamon levő fejlődés- és neveléslélektan lekerült a II. évfolyam első félévére; az általános pedagógia nem az V., hanem a IV. félévben „lép be”, s kiterjed az V. és VI. félévre is; a szakmetodikák nem a VIII. félévben kezdődnek, mint eddig, hanem a VII.-ben. E rendszertani változások következtében az eddigi lélektani gyakorlatok (melyek az I. éves általános lélektanhoz csak igen lazán vagy egyáltalán nem tudtak kapcsolódni) most határozottan a II. évfolyamon előadott fejlődés- és neveléslélektanhoz kapcsolhatók. Ebből következik, hogy a lélektani megfigyelések 20 órás kerete a jövőben nem általában az I. szigorlat előtt teljesítendő, hanem a II. évfolyam két félévében négyszer öt órás keretben valósítandó meg. — Ugyanakkor a szak módszertanokkal kapcsolatos megfigyelésekben (gyakorlatokban) is szükségessé válnak a szak módszertanok előbb történő „belépése” következtében bizonyos változások, legalábbis abban az értelemben, hogy a hozzájuk illeszkedő megfigyelések jelenleg kialakulatlanak tekinthető tematikáját az egyes szaktárgyak jellegének megfelelően s az általános pedagógiai előadásokkal és gyakorlatokkal kellően koordinálva ki kell munkálni.

Ami a II. éves fejlődés- és neveléslélektani, valamint a IV. éves szakmetodikai megfigyelések (hospitálások) jellegét illeti, ezeket általában a már nagyobb mértékben kialakultnak tekinthető III. éves iskolai megfigyelések analógiájára lehet leginkább és legeredményesebben elképzelni. Ezen a helyen előre kell tehát bocsátani, hogy a III. éves megfigyelések lefolyásában az eddigiekben általában a következő jellemző szakaszok alakultak ki:

Az évi 6 alkalommal teljesítendő iskolai megfigyelések esetenkénti 5 órásköréből az első órá előkészítő jellegű, mely egyrészt exponálja (vagy ismételtén exponálja, felidézi) a megfigyelés szempontjait, s lehetőséget biztosít a meglátogatandó órákkal kapcsolatban olyan előzetes információk nyújtására, melyek a megfigyelések eredményességéhez nélkülözhetetlenek. A 2. és 3. órában az előkészített iskolai munka (tanítási óra) megfigyelése folyik, majd a 4. és 5. órában a megfigyelésekkel kapcsolatos megbeszélés (elemzés) következik. (Esetenként természetesen az is előfordul, hogy a 2. és 4. órában folyik a megfigyelés, a 3. és 5. órában pedig az elemzés — ahogy a helyzet megkívánja.)

A megfigyelések ilyen jellegű felépülése s az egyes megfigyelési alkalmaknak az elméleti anyag megfelelő fejezetéhez való szerves kapcsolása az eddigiekben jó eredményeket és tapasztalatokat hozott az elmélet és gyakorlat kapcsolatának viszonylatában.

Mindezt azért kell előre bocsátani, mert az egyetemi reformmunkálatok során az utóbbi időben olyan javaslat is született, mely a III. éves pedagógiai előadásokkal kapcsolatban elképzelhetőnek tartja az évi hat különböző alkalommal lebonyolításra kerülő s természetesen esetről esetre más-más napra eső iskolai megfigyelések „összevonását”, azoknak *folyamatos gyakorlatként* való teljesítését.

Ezt a javaslatot egyedül az az általánosnak ugyan nem tekinthető, de esetenként egyes szaktanszékek részéről valóban elhangzó panasz indokolja, mely szerint a pedagógiai gyakorlatok (megfigyelések) miatt bizonyos szakmai órák elmaradnak. Ez a hivatkozás nem alaptalan ugyan, de kétségtelenül nincs figyelemmel arra, hogy a pedagógiai megfigyelések éppen azoknak a szakoknak iskolai tanításához kapcsolódnak, melyek részéről esetenként a panasz elhangzik. Így tehát a megfigyelésekhez végső soron a szaktárgyaknak ugyanannyi közük van — s tegyük hozzá: legalább annyi előnyük van belőlük — mint az általános pedagógiának; nem is beszélve arról, hogy ezek a megfigyelések — a II., III., IV. évfolyam pedagógiai jellegű elméleti előadásaival együtt — alapvetően fontos funkciót töltenek be a hivatástudat alakítása tekintetében az alsó évfolyamokon.

Felesleges bizonyítani, hogy a pedagógiai tárgyak valamennyire is igényes és korszerű, a gyakorlat igényeit viszonylag teljesen tükröző tanítása parancsolóan írja elő azt, hogy az egyes fejezetek a megfelelő időben kapcsolódjanak a hozzájuk szervesen épített iskolai megfigyelésekhez; ezen az úton megvalósítható az elmélet és gyakorlat kapcsolata, s az elméletileg elsajátított fogalmak „kapacitása” a megkívánt szintre emelhető. Ez az eljárás — különösen a didaktikában — az eredményes oktatás *conditio sine qua non*-ja.

A „folyamatos gyakorlat” esetén ez a lehetőség elesik. E gyakorlat mellett felhozott indokok minimális súlyúak ahhoz a veszteséghez képest, amely a megvalósítás esetén — az elmélet és gyakorlat tudatos szétszakítása következtében — feltétlenül előállna. A III. éves iskolai megfigyelések tematikailag, sőt felsőoktatási metodikai szempontból egyébként is ma már oly mértékben kialakultnak tekinthetők, hogy azokat összevonni a pedagógia-oktatás lényeges kára nélkül nem volna lehetséges. A tudományegyetemen az utóbbi években a tanárképzés viszonylatában bekövetkezett fejlődésnek az V. éves gyakorlatok mellett a III. éves gyakorlatokban (iskolalátogatásokban) bekövetkezett fejlődés kétségtelenül egyik fontos összetevője.

Mindezek alapján elvileg kimondható a „folyamatos gyakorlat” koncepc-

ciójának tarthatatlansága, s a III. éves általános-pedagógiai megfigyelések jelenlegi rendszerének helyessége és életképessége.

(Nem lehet ugyanakkor elhallgatni, hogy a III. évfolyam második felében a neveléstanhoz kapcsolódó megfigyelések esetében bizonyos nem jelentéktelen problémák kétségtelenül jelentkeznek. Az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának közvetlen lehetőségei az egyes megfigyelt tanórák keretében neveléstani szempontból nem annyira kézenfekvők, mint voltak a didaktika esetében. Ezért az általános-pedagógiai megfigyelések szisztémája az I. félévben kétségtelenül stabilabbnak, kialakultabbnak tekinthető, mint a II. félévben. A problémákat azonban itt is aligha oldaná meg az „összevont gyakorlat”; inkább biztat eredménnyel a tanórákon történő nevelést tanulmányozó megfigyeléseken túl e megfigyelések kiterjesztése az osztályfőnöki órákra és az órán kívüli nevelés bizonyos területeire (szakkör) — amint erre később még kitérünk.)

Csak az elmondottak előrebocsátása után lehetséges a fejlődés- és nevelés-lélektani, pedagógiai és szakmetodikai gyakorlatok tematikáját s e gyakorlatok egymásraépülésének kérdéseit helyesen megközelíteni és értelmezni.

I. Fejlődés- és nevelés-lélektani megfigyelések. Az átmeneti tantervben a II. évfolyam első felében előírt fejlődés- és nevelés-lélektannal kapcsolatban az a határozat született a Tanárképzési Bizottságban, hogy ez a kollégium nagyjából fejlődés-lélektani és csak kisebb arányban nevelés-lélektani legyen. A fejlődés-lélektani vonatkozások előkészítik a II. évfolyam második felében belépő pedagógiai előadásokat, ugyanakkor az itt vázlatosabban előadott nevelés-lélektani kérdések kiegészülhetnek az átmeneti tanterv által három félévre kiterjesztett általános-pedagógiai előadások megfelelő fejezeteiben.

Annak ellenére, hogy fejlődés- és nevelés-lélektan csupán a II. év első félévében van, a második félévben pedig már „A pedagógia alapjai” c. rész kerül előadásra, a 20 órás lélektani megfigyelési keretet négyszer öt órára bontva — félévenként két-két napos iskolai megfigyelés során — a II. évfolyam mindkét félévében arányosan kell elosztani. Ezt részben a gyakorlatok egymásraépülése is így kívánja („A pedagógia alapjai” c. részhez nem szervezhető megfigyelés), részben azonban munkaerőgazdálkodási okok is emellett szólnak.

Ami e megfigyelések tematikáját illeti, e tekintetben tapasztalatokkal e pillanatban nem rendelkezünk. Elvileg lehetségesnek látszik, hogy a II. év első és második felében összesen négy alkalommal sorra kerülő gyakorlatok négy fő szempont, illetve téma alapján épüljenek fel. A témák a következők:

1. A tananyag megértésének fejlődés-lélektani problematikája.
2. A tanulók-gondolkodásának fejlődés-lélektani sajátosságai.
3. A tanulók személyiségének fejlődés-lélektani (egyéni) sajátosságai.
4. A tanulóközösség fejlődés-lélektani sajátosságai, illetve problémái.

A gyakorlatok — amint erről már szó esett — a III. éves pedagógiai megfigyelések analógiájára szervezhetők meg, illetve építhetők fel; később, amikor e megfigyelésekkel kapcsolatban már elégséges tapasztalatok állnak rendelkezésre, szükségessé válik speciális felsőoktatási-metodikai kérdések kimunkálása.

Ha megfelelően sikerül rögzíteni a megfigyelések anyagát, akkor különösen a 3. és 4. megfigyelés alkalmával az első és második iskolalátogatás adatait az elemzésben értékesen fel lehet használni. Ehhez természetesen az szükséges, hogy a hallgatók ismerjék a lélektani gyakorlatok rendszerét, és erről már a második évfolyam kezdetén kapjanak tájékoztatást. (Célszerűnek

látszik részletes írásos anyag kidolgozása, ennek érdekében.) Az egész évre kiterjedő, perspektivikus feladatkitűzés intenzívebbé teheti megfigyelési munkájukat, és reális közelségbe hozza azokat a különlegesen nehéz feladatokat, melyeket a 3. és 4. témában kitűztünk.

II. Pedagógiai (didaktikai és neveléstani) megfigyelések. Miután a II. évfolyam második félévében „A pedagógia alapjai” tárgykörből tartott előadások keretében megismerkednek a hallgatók a propedeutikus elvi-pedagógiai kérdésekkel, a III. év első felében didaktikai, a III. év második felében neveléstani (nevelésméleti) előadásokat hallgatnak. A III. éven rendelkezésre álló 30 órás hospitálási keretnek szervesen kell ezekhez kapcsolódnia (félévenként háromszor ötórás iskolai megfigyelés, illetve elemzés formájában).

A pedagógiai előadások és az iskolai megfigyelések kapcsolata, illetve kölcsönhatása szempontjából egymáshoz való viszonyuknak többféle variációja lehetséges: esetenként a gyakorlatban illusztrálva látják a hallgatók az elméleti előadásban hallottakat; máskor ellenőrzik az egyes fogalmakat és tételeket a gyakorlat útján, vagy éppen e fogalmak és tételek viszonylag teljes „kapacitásának” érdekében használják fel a megfigyelés tényanyagát; esetenként a megfigyelésekből „kipattanó” problémák során s az ezekre adott feleletekben elővételeznek egyes pedagógiai ismereteket, fogalmakat, törvényszerűségeket, vagy tényanyagot gyűjtenek egyes kérdésekhez, melyek még ezután kerülnek megvilágításra az elméletben; a szükséges esetben az elmélet és gyakorlat esetleges divergenciájából adódó problémák megoldására irányítják az elemzés tevékenységét, máskor pedig a megfigyelt didaktikai feladatok, nevelési célkitűzések gyakorlati megoldásainak lehetséges variációit tárják fel s indokolják a gyakorlatban látott megoldás szükségszerűségét stb.

E különböző variációknak, illetve ezek közül az adott esetben legcélszerűbbnek a gyakorlatvezető által történő alkotó alkalmazása nyilvánvalóan nélkülözhetetlen az elméleti előadások szempontjából, a pedagógiai ismeretek életközelségének biztosítása, teljesítményképes tudás szintjére emelése szempontjából.

A III. évfolyam I. félévének három didaktikai jellegű és II. félévének három neveléstani jellegű megfigyelésével kapcsolatban a megfigyelési szempontoknak következő szisztémája alakult ki az eddigi munka során:

Az *1. iskolalátogatás* alkalmával egyrészt azt a feladatot kapják a hallgatók, hogy hospitálási naplójukban (melyet a II. év első megfigyelésétől kezdve vezetnek) igyekezzenek a meglátogatott órákat minél részletesebben lejegyezni, s az órák egymástól empirikus alapon elkülöníthető részeit e lejegyzés során „tagolni”. A lejegyzés kérdéseit az elemzés során részletesen szükséges velük megbeszélni (a lejegyzés problémáira a 2. és 3. iskolalátogatás során is célszerű még vissztérni). — Az 1. megfigyelés alkalmával az előbb említett feladaton túl kifejezett megfigyelési szempontot is kell kapniok. Mivel a didaktika tárgyalásának kezdetén tartunk, egyelőre főleg arra nézve gyűjthetnek anyagot: mit jelent az oktatás, mint a nevelő és tanulóközösség együttes közös tevékenysége? Mit jelent a tanulói aktivitás? Mit jelent a nevelő irányító tevékenysége, hogyan érvényesül ez az adott órán? A megfigyelt tanórán milyen ismeretet (ismereteket) sajátítottak el a tanulók? Ezeknek az ismereteknek milyen kritériumai voltak megfigyelhetők? Ha jártasság vagy készség kialakításának részletét látták, miben állt ez? stb.

A *2. iskolalátogatás* alapvető megfigyelési szempontjai egyrészt az oktatási folyamat fő mozzanataiból, másrészt az egyes órátípusokból adódnak.

A meglátogatott órák előzményeinek és következményeinek beható elemzése a megbeszélés során bebizonyítja a hallgatóknak, hogy a tanítási óra egy láncszem az oktatási folyamatban, mely didaktikai feladatok elvszerű és tervszerű rendje. A meglátogatott órákon megvalósított didaktikai feladatok leíró és elemző megbeszélése, valamint a látott órák típusának és felépítésének részletes analízise jelentős mértékben szolgálhatja a hallgatók idevonatkozó fogalmainak helyességét, tartalmasságát. Ha az iskolalátogatásokat úgy szervezzük meg, hogy az első és második alkalommal látott órák mind eltérő jellegűek (típusúak), akkor a minimális indukciós alapot biztosítottuk a típusra vonatkozó ismereteknek; ha azonban azt akarjuk, hogy a felépítés kérdéseit is jól értsék a hallgatók, feltétlenül be kell mutatni az adott órák lehetséges változatait, és indokolni kell, hogy a lehetséges változatok közül miért a látott változat valósult meg?

A 3. *iskolalátogatás* megfigyelési szempontja: az alkalmazott módszerek, illetve a módszerkombinációk tanulmányozása; azoknak a tényezőknek a gyakorlati tapasztalat alapján történő ismételt feltárása, melyek az alkalmazott módszereket meghatározzák; a látott módszerek jellegeinek, sajátosságainak megbeszélése, az adott didaktikai feladattal való megfelelésük bizonyítása, az adott helyzetben más módszer (módszerek) alkalmazási lehetőségeinek felmutatása, s a különböző lehetőségek közül a látott módszerek (módszerkombinációk) pedagógiai indokoltságának, szükségességének igazolása.

A 4. *iskolalátogatás* feladata a meglátogatott órák *nevelési vonatkozásainak* megfigyelése és elemzése. (A nevelési vonatkozásokba beleértendő mindenekelőtt az oktatás tartalma, de szervezése és metodikája is, ugyanígy a nevelő egyénisége, mint nevelési tényező, az osztályban uralkodó és a nevelő által biztosított pedagógiai „léggör” stb.) A megbeszéléskor különleges gondot kell fordítani a „tematikus tervezés” során az adott téma egészére nézve kimunkált nevelési célkitűzésre (a téma egészének légfontosabb világnézeti, etikai, esztétikai stb. jelentéstartalmát feltáró tervezésre) s ebből az adott órára kivetített (kivetíthető) nevelési feladatkitűzésre. Itt válik különlegesen fontossá, hogy felhasználhassuk az eddig megfigyelt és feljegyzett órákat is; két óra tapasztalatai ugyanis az ilyen komplikált elemzés számára nem biztosítanak elég tapasztalati anyagot. Természetesen nem gondolunk arra, hogy „belemagyarázzunk” nevelési szempontokat az órába; azt kell kiemelni, ami ebben a vonatkozásban valóban adott volt; törekedni kell elkerülni az olyan esetleges lehetőséget, hogy a „megfigyelési szempont” a bemutató nevelőt befolyásolja, s esetleg eltorzított munkát lássanak a hallgatók. — Megjegyzendő ezzel a nevelési szempontú megfigyeléssel és elemzéssel kapcsolatban, hogy megfigyelés és elemzés tárgyát képezheti minden olyan szempont, mely a nevelés őt fő területének bármelyikén elvileg adva van, s az adott órán gyakorlatilag megvalósulva látható. A gyakorlat vezetőjének sehol sem kell alkotóbb jellegű munkát végezni, mint éppen ennek az elemzésnek esetében.

Az 5. *iskolalátogatás* során részben ismét nevelési szempontú megfigyelést és elemzést végezhetünk, részben azonban bekapcsolhatunk osztályfőnöki órát is; ez utóbbihoz természetesen kapcsolódnak mindazok a problémák, melyek az erkölcsi, esztétikai és testi nevelés tartalmával, általában a nevelési tervekkel kapcsolatban felmerülnek. Az is elképzelhető, hogy ez alkalommal mindkét meglátogatott óra osztályfőnöki óra lesz. Sőt az sincs kizárva, hogy az egyik osztályfőnöki óra, a másik ellenben „közönséges” tanítási óra, mely utóbbihoz az ún. komplex óraelemzés csatlakozik. (Itt három változatot is

említünk, s ez azért természetes, mert az iskolalátogatások megfigyelési szempontjai rugalmas és ajánlott szempontok, nem pedig „előírt” témák, melyektől eltérni nem lehet.)

A 6. *iskolalátogatás* alkalmával ismét többféle lehetőség áll fenn. Vagy komplex óraelemzést végzünk a meglátogatott órákkal kapcsolatban (s ebben az esetben a komplex elemzés közismert fő szempontjait kapják megfigyelési szempontként a hallgatók), vagy — amennyiben ezt már az 5. alkalommal be tudtuk mutatni — igen értékes lehetőséget nyújt a megfigyelésre olyan látogatás a 6. alkalommal, mely megfelelő szakköri munkához kapcsolódik. A megfigyelés szempontjai ekkor azokból a speciális neveléstani és didaktikai problémákból adódnak, melyeket a szakköri munkával kapcsolatban az elméleti előadásban a hallgatók már megismertek, vagy amelyekkel éppen e látogatás nyomán elhangzó előadásban ismerkednek meg. Ez utóbbi esetben a meglátogatott szakköri munka tapasztalatai értékes kiindulási és hivatkozási lehetőséget biztosítanak az előadás számára.

III. Szakmethodikai megfigyelések. Az átmeneti tanterv szerint a szakmethodikai előadások a VII. félévben kezdődnek s így a szakmethodikai iskolai megfigyelések 20 órás kontingenséből kétszer öt óra erre a félévre, kétszer öt óra pedig a VIII. félévre esik.

Figyelembe kell azonban venni, hogy a szakmethodikai megfigyelések óraszámkerete két tantárgy között oszlik meg, s ez azt jelenti, hogy egyik szaktárgy számára félévenként egy alkalommal nyílik ötórás iskolalátogatásra, illetve elemzésre lehetőség.

Figyelembe kell venni továbbá azt a körülményt is, hogy a szakmethodikai megfigyelések esetében e megfigyelések olyan egységes szempontjai nem mutathatók fel, mint a neveléslélektani és pedagógiai gyakorlatok esetében ez lehetséges volt. Itt ugyanis az a helyzet, hogy az egyes szaktárgyak sajátosságai s ennek következtében a különböző szakmethodikák (szaktárgyi pedagógiák) speciális kérdései határozzák meg mindenekelőtt a megfigyelések lehetséges szempontjait. Nyilvánvalóan ki kell ugyanis zárni azokat a lehetőségeket, melyek a szakmethodikai megfigyelések során egyszerű ismétlései lennének a pedagógiai megfigyelések egyes szempontjainak. Ezt a lehetséges fedést az amúgy sem bőséges megfigyelési keret nem teszi lehetővé. Mivel azonban mindaz a jellegzetes, ami a szaktárgyak pedagógiájában közös, voltaképpen már a pedagógiai megfigyelésekben sorra kerül, itt a speciális kérdések kerülnek előtérbe. Ezeknek az egyes szaktárgyak sajátosságait helyesen tükröző megfigyelési szempontoknak a kidolgozása azonban nagyrészt még a jövő feladata.

Hogy e tekintetben milyen nagy feladatok s ugyanakkor milyen széleskörű lehetőségek vannak, azt az a nagyon vázlatos felmérés is mutatja, melyet az igények tekintetében a budapesti bölcsészkarai szakmethodikusok között végeztünk. E felmérés során a következő tematikus lehetőségek merültek fel:

Magyar irodalom: I. megfigyelés 1. óra: „A számonkérés és az új anyag feldolgozása során alkalmazott módszerek” (általános iskolai osztályban). 2. óra: „Az irodalmi műelemzés eszmei-politikai-erkölcsi nevelési lehetőségeinek feltárása, e lehetőségek megokolása” (gimnáziumi osztályban tartott órához kapcsolva).

Magyar nyelvtan: II. megfigyelés 1. óra: „A nyelvtani fogalom kialakítása és rögzítése” (ált. isk.); 2. óra: „A gyakorlati nyelvművelés feladatainak megoldása” (gimnázium).

Történelem: „A szemléletnyújtás problémája a történelemtanításban”; „Az elvonás és fogalomalkotás munkája”; „A világnézeti nevelés problémái a történelem tanításában” stb.

Orosz nyelv: I. félév 1. óra (ált. isk. V. o.): „Az orosz hangok és betűk bemutatásának, elszigetelt és környezetben való gyakorlásának módjai, az olvasási technika kialakításának módszerei”; 2. óra (VII. o.): „Az új szavak nyújtásának és gyakorlásának fő és kiegészítő eljárásai; az olvasmány feldolgozásának menete”. — II. félév 1. óra (gimn. I. o.): „Az I. vagy II. főnévragozáshoz tartozó főnevek rendszerbe foglalásának, a ragozás gyakorlásának és a gyakorlati alkalmazás gyakorlásának módjai”; 2. óra (gimn. III. o.): „A beszédkézség kialakításának és fejlesztésének módszerei kép, kulcsszavak és tartalomelmondás segítségével”.

Ezekből a nagyon elsődlegesen megfogalmazott tematikus lehetőségekből egyrészt kiderül, hogy valóban lehetetlen vállalkozás volna valamiféle egységes tematikát kidolgozni a szakmethodikai megfigyelések számára. Ezen a területen az adott szakmethodika speciális és methodikailag legjelentősebb, tipikus megfigyelési szempontjait kell a központba állítani, illetve — az ált. pedagógiai megfigyelések szempontjait figyelembe véve s az azokkal lehetséges fedéseket elkerülve — ezeket minél előbb kidolgozni.

Figyelembe kell itt venni az ún. párhuzamos megfigyelés esetenkénti szükségességét és nagy lehetőségeit; ebben az esetben azonos témák (szempontok) szerinti megfigyelés folyik az általános iskola felső tagozatának és a középiskolának valamely, az összehasonlításra leginkább alkalmasnak látszó osztályában. Azokban az esetekben, amikor ilyen megfigyelések szervezése nehézségek nélkül megoldható, ezeknek igen nagy értékük lehet, mert feltárják a hallgatók előtt azokat az eltéréseket, melyek lényegileg azonos anyagegységek esetében különböző iskolai szakaszokban (korosztályokban) szükségképpen megmutatkoznak.

(Itt kell utólagosan megjegyezni, hogy ugyanezeknek az azonos szempontok szerint folyó párhuzamos megfigyeléseknek esetenként a fejlődés- és neveléskélektani megfigyelések rendszerében is rendkívül fontos funkciójuk van.)

*

Az elmondottakban a lélektani, pedagógiai és szakmethodikai megfigyeléseknek csupán a fő szempontjait tudtuk érinteni, s e megfigyelések rendszerét csak nagyon vázlatosan volt lehetséges feltárni. Ez a rendszer még fontos további megfigyelésekkel (gyakorlatokkal) egészül ki; mindenekelőtt a III. évfolyamon az egész éven át minden hallgató számára kötelező úttörő- és KISZ-munka gyakorlatával. Végül ismételt hangsúlyozni kell, hogy e gyakorlatok (megfigyelések) rendszerét betetőzi az a rendkívül intenzív lehetőségeket nyújtó gyakorlat, mely az V. évfolyamon bekövetkezik; itt lényegében az egész esztendő fő feladata az aktív iskolai gyakorlat, melynek során a tanárjelöltek részben a gyakorló iskolákban, részben egyéb fővárosi és vidéki iskolákban végeznek jelentős óraszámú gyakorlati tanítást mindkét szaktárgyukból.

Az iskolareform alapelveit megállapító Irányelvek — miként arra NAGY Sándor elvtárs bevezető referátuma is utal — a nevelőmunka életközelségének, gyakorlatiasságának követelményéből indulnak ki. Ezzel szoros összefüggésben a nevelőképzés reformjának kérdését is a képzés *funkcionális* voltának alapvető szempontjából kell tekinteni. Egyetemeinknek és főiskoláinknak nem pl. a magyar nyelv és irodalom megfelelő szélességű és mélységű ismeretével rendelkező *szakembereket*, nem is pusztán a magyar nyelv és irodalom *oktatóit*, hanem olyan *nevelőket* kell képezniük, akik a maguk speciális munkája révén is a jövő szocialista, majd kommunista társadalmának új nemzedékeit hivatottak nevelni. A tanárok szakmai ismereteinek jelentőségét természetesen feltétlenül hangsúlyozni kell, hiszen a „tudományok alapjait” elméleti szinten alaposan ismerő és ismereteiket a gyakorlatban is alkalmazni tudó embereket, a szocialista társadalom valóban *művelt* tagjait csak olyan tanárok nevelhetik fel, akik nemcsak széleskörű és mély tudományos műveltséggel rendelkeznek, hanem a „készülő” tudomány konyhájában is „kuktáskodtak”, vagyis a tudományos kutatómunka szellemébe és módszereibe is bepillantást nyertek. Mindazonáltal elsősorban mégis csak *nevelőket* kell képezni, és a tanárképzés reformja terén is a funkcionális szempont alkalmazása annak vizsgálatát követeli, hogy a reformtervek elég közeli kapcsolatba hozzák-e majd a képzést az „élettel”, vagyis jelen esetben a jelöltek jövőendő nevelő munkájának gyakorlatával?

Nyilvánvaló tehát, hogy az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésnek épp a mi jelen és jövő társadalmunk igényeire való tekintettel alapvető fontosságú, középponti jelentőségű szerepet kell biztosítani a jövő tanárképzésében. Véleményem szerint a referátum nem hangsúlyozza kellőképpen és elvi alapon a pedagógiai képzés középponti fontosságát a pedagógusképzésben, és egyáltalában nem túlzott követeléseit is meglehetősen szerény javaslatok formájában fogalmazza meg. Márpedig épp a közoktatásügy reformjának szelleméből kiindulva, épp a jelöltek pályájának, jövőendő élethivatásának követelményei és a képzés funkcionális voltának szükségessége alapján gyökeresen meg kellene változtatni azoknak a nem pedagógus szakembereknek a szemléletét, akik szerint a pedagógia a pedagógusok képzésében marginális dolog, megtúrt „tantárgy”, s amelynek képviselői bizonyos aggodalommal várják hogy ilyen vagy olyan szerény javaslatuk (pl. az elméleti pedagógia három féléven át heti két órában történő tanítása) „realisnak” fog-e bizonyulni.

Az életpályára közvetlenül előkészítő elméleti és „technológiai” studiumoknak lebecsülése és háttérbe szorítása jellemzően mutatkozik egyes kapitalista országok tanárképzésében. Jól rávilágít erre a helyzetre az a kép, amelyet a „The Mathematics Teacher” c. amerikai folyóirat egyik legutóbbi számában a svájci matematikus tanárképzésről PÓLYA GYÖRGY rajzol. Nos, a svájci középiskolák jövőendő matematikatanárai mindössze 7 „szemeszter-órás” állítólagos pedagógiai képzésben részesülnek; ebből 3 szemeszteróra (vagyis egy féléven át heti három óra) esik az elméleti didaktikára, 2 szemeszteróra a matematikatanítás módszertanára (amely azonban lényegében véve kimerül a középiskola legfontosabb tárgyköreinek feldolgozásában) és 2 szemeszteróra iskolai gyakorlatra. A svájci középiskolákban azonban a pedagógiai és didaktikai szempontok alkalmazása, a szocialista pedagógia értelmében vett oktató- és nevelőmunka nem is fontos feladat: a gimnáziumokba jelentkező

tanulók jelentős része már a felvételi vizsgák során kirostálódik, míg az első osztályba bekerült diákoknak csak mintegy a fele jut el az érettségi vizsgáig. Nem csodálatos tehát, hogy a PÓLYA György által megkérdezett középiskolai tanárok között csak egyetlen egy olyan akadt, aki az egyetem által nyújtott pedagógiai képzettségével elégedetlen volt . . .

Nem kétséges, hogy a mi tanárképzésünkben a pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati képzés összehasonlíthatatlanul kedvezőbb helyzetben van, és még kedvezőbb helyzetben lesz a reform után. Nekünk azonban — még egyszer hangsúlyozom — nevelőket kell képeznünk, akik *minden* diájkukkal szeretettel, elmélyülten és pedagógiai lelkülettel foglalkoznak, és akik alapvető feladatuknak tartják, hogy a középiskoláink egyre szélesebbre tárt kapuin beözönlő tömegek számára az iskola elvégzését és a sokoldalú műveltség megszerzését biztosítsák. Ebből a szempontból tekintve természetesen a pszichológiai és pedagógiai elméleti képzés, valamint a hivatásra történő közvetlen gyakorlati kiképzés nálunk összehasonlíthatatlanul kedvezőbb helyzetben van, mint akár Svájcban, akár sok más kapitalista országban, és különösen rendkívüli jelentőségűnek kell mondani ebből a szempontból a tanárképzés öt esztendőre való felemelését és ezzel kapcsolatban a gyakorló év bevezetését (illetve visszaállítását). Rendkívül fontos azonban, hogy ebben az ötödik esztendőben a tanárjelöltek valóban teljes figyelmüket jövőendő hivatásuk oktatási és nevelési feladataival való megismerkedésükre fordíthassák, hogy teljes személyiségükkel részt vegyenek a gyakorló iskolák életében. Éppen ezért nem lenne célszerű ebben az évben figyelmüket a hivatás feladatairól túlságosan sok szakmai megterheléssel elvonni. Így a szakdolgozat írását sem lenne szabad az ötödik esztendőre halasztani.

Ami az elméleti pedagógiai képzést illeti, az elméleti pedagógia összesen 6 „szemeszterórán” való feldolgozása csak helyesélhető — aggályos viszont a tárgy tanításának a IV. félévben való megkezdése, mivel a tanárjelöltek figyelmét ekkor túlságosan is leköti a második év végén leteendő szigorlat. Helyes a szakdidaktikának a nyolcadik félévben való megkezdése is, azonban biztosítani kellene, hogy a szaktárgyak oktatási és nevelési problémáival valamilyen formában a gyakorló évben is foglalkozzanak a jelöltek — esetleg egyes meglátogatott órák szakdidaktikusok által vezetett megbeszélése, vagy szakdidaktikai szeminárium keretében. A továbbképzés tapasztalatai ugyanis azt mutatják, hogy tényleges, átélt pedagógiai és didaktikai problémái csak annak vannak, aki már maga is megpróbálkozott a tanítással. Feltétlenül szükséges lenne ezenkívül az V. évben egy olyan pedagógiai szemináriumnak a bevezetése, ahol a jelöltek a pedagógiai irodalom néhány klasszikusával saját olvasmányaik alapján is megismerkednének, illetve (és) bevezetést kapnának a pedagógiai kutatómunka metodikájába is; nagyfokú egyoldalúságot jelentene az, ha amíg szaktárgyaikkal mint alkotó tudományokkal is megismerkednek, addig a pedagógiai tudományok köréből képzésük csak „késismeretek” rendszerével ruházná fel őket.

Jóború Magda:

A jövőendő pedagógusok pedagógiai képzését vizsgálva könnyen lép fel az ember maximalista igényekkel. Azt hiszem, hogy ennek az a magyarázata, hogy tulajdonképpen az volna az ideális állapot, ha minden tanár ugyanolyan színvonalú pedagógiai képzettséggel bírna, mint amilyen szaktárgyi képzett-

sége. Ez azonban lehetetlen, mert nem lehet minden tanár pedagógiai szakos is. Így azután az előtt a nehéz feladat előtt állunk, hogy meghatározzuk, hogy mi az az optimális pedagógiai képzés, ami öt év alatt két szaktárgy mellett nyújtható s megvizsgáljuk, hogy hogyan lehet a képzés anyagát és módszereit úgy megállapítani, hogy az adott keretek közt a legeredményesebb legyen.

A képzés rendkívül fontos ágának tartom a neveléstörténetet. Egyetértek azokkal, akik a jelenlegi fél év helyett egy éves neveléstörténeti kollégiumot tartanak szükségesnek. Úgy gondolom azonban, hogy ennek az egy évnél (vagy végső esetben fél évnél) nem a stúdiumok végére, hanem elejére kellene kerülnie. Ez ellen a megoldás ellen azt az ellenvetést szokták tenni, hogy általános pedagógiai tájékozottság nélkül nem érthetők meg a neveléstörténet alapfogalmai s egész problematikája. Véleményem szerint azonban fordítva is áll, sőt még sokkal inkább áll a probléma. A szocialista nevelés alapfogalmai, egész problematikája történeti fejlődés eredménye, s e fejlődésnek legalább vázlatos ismertetése nélkül nem igen érthető meg. Fennforog a veszély, hogy történeti bevezetés hiányában a szocialista nevelés kategóriái s ezek összefüggési rendje a levegőben lógnak, s igazi értelmük nem fogható fel kellő mélységgel és világossággal. Szerintem a neveléstörténeti bevezetés nagyon megkönnyíti a szocialista pedagógia rendszerének a megértését. Bizonyára nem véletlen, hogy a marxista oktatásban is több éves tapasztalat után a filozófia-történeti bevezetés a tanulmányok élére került. Tekintettel arra, hogy volt idő, amikor a neveléstörténet bevezető, majd pedig záró kollégium volt, helyes volna a két periódus tapasztalatait elemezni, és komolyan megvizsgálni, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak az egyik és a másik megoldásnak. Én a bevezető kollégiumtól a fent mondottakon túl még azt is várom, hogy felkelti vagy erősíti a pedagógiai érdeklődést azokban a hallgatókban, akikben igen erős a szaktárgyi érdeklődés. A pedagógiai eszmék, a köznevelési rendszerek és intézmények történeti fejlődésének még egészen vázlatos áttekintése is rendkívül érdekes; alkalmas arra, hogy a nevelés társadalmi viszonyoktól függő, azokkal együtt változó jellegét és jelentőségét felismertesse. Az egyes nagy pedagógiai gondolkodók és gyakorló pedagógusok eszméinek és tevékenységének is nagy a vonzóereje.

Helyesnek tartom, hogy az elméleti pedagógiai képzést gyakorlati foglalkozások, lélektani és pedagógiai megfigyelések kísérik. Az is feltétlenül helyes, hogy a gyakorlati munka nemcsak a tanítási órákra, hanem az órán kívüli nevelőmunkára, elsősorban az ifjúsági szervezetek munkájára is kiterjed. Úgy gondolom azonban, hogy az arányok megállapításánál szem előtt kell tartani, hogy az iskolai munkának a gerince a tanítási órákon folyó oktató-nevelő munka, s hogy ez az iskolai nevelésnek elméletileg és gyakorlatilag legjobban megalapozott területe, ahol leginkább biztosítható a tanárjelöltek szakszerű pedagógiai irányítása. Az egyéb területeken folyó megfigyelésekre annyi időt kell fordítani, amennyi pedagógiai fontosságuknak megfelel s amennyi megfelelő szakirányítással kitölthető.

Kiss Árpád :

Azok, akik az utóbbi évtizedben nem foglalkoztak az egyetemeken folyó pedagógusképzés problémáival, nem tudják pontosan értékelni mindazoknak a változásoknak a jelentőségét, melyek az előterjesztésben foglaltatnak. Feltehetően azt a legtöbbet jelentik, amit jelenleg az egyetemeken a szaktanul-

mányokban folyó előkészítés igényeit és a pedagógiai tanszékek teljesítőképességét figyelembe véve el lehetett érni. Nem lehet azonban eltekinteni attól, hogy egy reformnál ne az alapvető kérdésből induljunk ki. Ha jól értettem azt, amit FARAGÓ László a képzés funkcionális jelentőségének mérlegeléséről és annak szükségességéről mondott, hogy az előkészítést a hivatás oldaláról értékeljük, akkor felszólalásomnak első fele nem lesz egyéb, mint ennek az álláspontnak kicsit részletesebb kifejtése. Meg kell kérdezni, *milyen teljesítményeket vár jelenlegi és — feltehetően — jövőbeli társadalmunk a pedagógustól*, és meg kell vizsgálni, *milyen mértékben alkalmas a pedagógusképzés ilyen teljesítményeket nyújtani képes fiatal tanárok nevelésére*.

Azt hiszem, mindenki érezte azt a nyugtalanságot vagy levertséget, ami engem mindig elfog, mikor szakkönyvben vagy tanulmányban a jó pedagógus személyiségének jegyeit — részben kiváló emberi tulajdonságokat, részben sokféle tanulmány eredményét — egybefoglalva olvasom, és a gyakran észlelt valóságos állapottal egybevetem. A képzéstől várt leglényegesebb eredményekre szorítkozva is a követelmények egész sorát lehet elmondani; ilyenek:

legalább két tárgyban tudományosan megalapozott szakképzés; már ennek határait és mélységét is nehéz meghatározni: bizonyosan nem taníthat eredményesen az, aki nem tudja jól azt, amit tanít, aki nem tudja a lényegest kiemelni, egyszerűvé és érthetővé tenni; aki nem ugyanolyan erős egy ismeretkör gyakorlati alkalmazásában, mint elméleti indoklásában; aki nem ismeri az új ismeret szerzésének útját és ezt nem tudja megtanítani . . .;

a pedagógia tudása: a nevelés, az iskola, a tantárgy céljának és feladatainak ismerete, a pedagógiai munka tudatosan célszerű vezetése; a szaktárgy tanításának didaktikája és metodikája, tanítási és nevelési technikák ismerete, mesterségbeli készségek;

az önismerethez, a gyermekek megismeréséhez, a pedagógiai eljárások megválasztásához, a tudatos és indokolt értékeléshez elégséges pszichológiai tudás;

sokféle, lényegileg a magatartás körébe utalható, de gondosan alakítandó tulajdonság, melyeknek együttes megvalósulása vezet a tapintathoz, a biztos vezetésnek a tanulók mind nagyobb önállóságával való összeegyeztetéséhez, a pedagógushoz, mint művészhez, mint tekintélyhez, mint példaképhez;

elégséges filozófiai, gazdasági- és társadalomtudományi, történelmi tájékozottság a pedagógus politikai állásfoglalásának határozottá és tudatossá tételéhez;

hajlandóság és képesség az ifjúsági szervezetek munkájában való részvételre, az iskolán kívüli pedagógiai munkára . . .

Ebben a felsorolásban bizonyosan nem mondtam el maradéktalanul mindent; a legfontosabb azonban, amivel még ki kell egészítenem, az, hogy ezt a sokféle tudást, képességet, tulajdonságot stb. már *működése első évében* el kell várni a pedagógustól, mégpedig szükségszerűen mindegyiket, ha nem törődünk bele abba, hogy a kezdő tanár hosszú éveken át *in anima vili* kísérletezzék, míg a gyermekeken elkövetett próbálgatások és tévedések tanulságai ki nem igazítják.

Az eddig vázolt követelmények a pedagógusképzés tértől és időtől független feladatai. Bizonyosan vannak olyanok, amelyeknek az *iskolareform megvalósulása* szempontjából kell különleges figyelmet szentelni. Néhány nappal ezelőtt NAGY Sándortól betekintés céljából megkaptam V. SZTREZIKOZIN

szovjet szerzőnek az új iskola módszertani kultúrájáról szóló hosszabb tanulmányát (megjelent a *Narodnoe Obrazovanie* 1961. 1. számában). Talán szabad itt kiemelni néhány megállapítást pedagógus jövőbeli feladataira vonatkozóan. Olyan pedagógusról van itt szó, akit a szerző szerint megillet az alkotó munka joga.

A tanulóknak — olvassuk a tanulmányban — nem lehetnek minden iskolában ugyanazok a tapasztalataik az életről és a munkáról . . . Ha a tanár az ilyen helyi feltételeknek a figyelembevételével nélkül, vakon követi a tantervek betűit, ezzel a tantervek felépítésének egyik legfontosabb alapelvét sérti meg. . .

A gyermek számára érthető, hozzá közelálló anyagon kell feltárni a tanterv alapvető tételeit . . . Ehhez . . . a pedagógusnak nagyon jól kell ismernie ezt az életet: nemcsak egyszerűen meg kell figyelnie, hanem tevékenyen részt kell vennie benne . . . Így tehát a korszerű értelemben vett jó pedagógus . . . már nemcsak szaktárgyainak kiváló ismerője és tapasztalt módszertani szakember. Már feltétlenül társadalmi munkát is végző ember . . .

Elsősorban maguknak a pedagógusoknak kell jól ismerniük a vidéket, ahol élnek, annak történelmét, gazdasági életét, kultúráját, fejlődési perspektíváit . . . Eljött az ideje annak, hogy minden elemi-, hétéosztályos és nyolcosztályos iskolában legyen tájismereti sarok, és minden középiskolában legyen tájismereti múzeum . . .

Az új tantervek megkövetelik, hogy az oktatás kapcsolatban legyen a tanulók munkában szerzett tapasztalataival. A pedagógus csak abban az esetben tudja megvalósítani ezt a követelményt, ha jól ismeri minden egyes tanítványát, ennek munkakörülményeit, hajlamait és érdeklődési körét, és részt vesz a tanulók társadalmilag hasznos munkájának pedagógiai irányításában. . .

Az új iskola feltételei mellett már nem elég, ha a tanár saját tárgyának a tantervét ismeri. Jól kell ismernie a szakmájával határos diszciplínák tantervi követelményeit is, és munkájában állandóan . . . kapcsolatot kell fenntartani ezen tantárgyak szaktanáraival . . .

Valamennyi iskolatípus új tantervéből hiányzik a pedagógus tevékenységének fölösleges szabályozása. A pedagógusnak jogában áll, hogy a rendelkezésre álló idő határain belül és a tantervi anyag terjedelmének figyelembevételével megváltoztassa az egyes témák és kérdések tárgyalásának sorrendjét, és az egyes osztályok színvonalának, valamint egyéb helyi feltételeknek a figyelembevételével bizonyos módosításokat eszközöljön az órafelosztásban is. Ez újabb lehetőségeket nyit meg a pedagógus alkotó szellemű kezdeményezőkészségének a kibontakozására az oktatási folyamat megszervezésében. . .

Akkor, amikor minden eszközzel kezdeményezésre ösztönözzük a pedagógusokat . . . , növelnünk kell követelményeinket is oktató-nevelő munkájuk végső eredményeivel szemben . . .

. . . a nevelőtestületeknek alkotószellemű kutatómunkát is kell kifejteniük a tantervek további tökéletesítése céljából . . .

Szeretném kiemelni, hogy mindez egyetlen tanulmányban van így együtt, és a pedagógusképzésnek néhány oldalát érinti csupán. A kérdés, melyet helyzetüknél fogva nálamnál illetékesebbeknek kell tanulmányozniuk, az, hogy az előrelátható jövő feladatok és az iskolareform perspektíváiban az előterjesztésben foglalt tantervi változások elégségesek-e ahhoz, hogy korszerűvé tegyék pedagógusképzésünket.

Ami magát az előterjesztést illeti, annak erőssége az átfogó pedagógiai szemlélet és annak hangsúlyozása, hogy a társadalmi fejlődéssel lépést tartó pedagógusképzés összegytemi ügy.

Ilyen szemlélet érvényesülése esetében föltétlenül helyeselhető az egyetemeknek az a törekvése, hogy minél több erőt és időt fordítsanak a szaktárgyakkal való foglalkozásra. Elviselhetetlen helyzetet teremtené a bele-törődés abba, hogy a tanárnak ezeken a területeken is legyenek a tanításban megmutatkozó gyenge pontjaik. Nem bizonyos azonban, hogy nincsenek az egyetemi oktatásnak a mostaninál gazdaságosabb módszerei és eszközei.

Mikor 1946-ban az általános iskolai pedagógusképzés megszervezésén dolgoztunk, nagy erőfeszítéseket tettünk annak érdekében, hogy legalább a felső tagozaton szaktárgyakat tanító pedagógusok képzése kapjon helyet a megfelelően kibővített egyetemi bölcsészeti karokon. Akkor részben az új iskolaszervezet egységét féltettük attól, hogy háromféle képesítéssel rendelkező pedagógusok foglalkozzanak a tanulókkal a 12 éves tanulmányi időben, részben a legtöbb ismeretkörnek a 10–14 éves korra eső megalapozó tanulmányait kívántuk szakmailag is kitűnően képzett tanárookra bízni, abból kiindulva, hogy csak aki nagyon előrejutott a tudományokban, képes ezek elemeibe jól bevezetni. Meg kell mondanom, hogy a bölcsészeti karok nem zárkóztak el a feladattól. A budapesti bölcsészeti kar javaslatot is dolgozott ki, ebben az intézeti oktatás kiterjesztésével vélte megoldhatónak a problémát. Előterjesztésének egy részét a *Köznevelés* 1946. 20. számában leközöltük. Talán lehet abból itt egy nem túl hosszú részletet idézni:

Nézetünk szerint — így szól a szöveg — az általános iskola tanárainak képzését is belső összefüggésbe kell hozni a Bölcsészettudományi Kar üzemével.

E megoldás a köznevelési reformok egyik sarokpontjává tenné a bölcsészettudományi oktatást, az intézeti rendszer további kiépítésével. Az általános iskola tanárjelöltjeinek befogadása megnövelné a hallgatók létszámát, ami fokozott igényt támasztana az intézetekkel szemben; a pedagógiai feladatok elmélyülése az Egyetemen ugyancsak megnövelné a professzoroknak és segédszemélyzetüknek munkáját. A lényeges az lenne, hogy a hallgatóság valóban kicsiny csoportokra osztva vehessen részt az intézet munkájában. Mind a tudományos, mind a pedagógiai szempont a közvetlen, egyénenként való foglalkozást kívánja...

E mozgalmasság következménye, mint eddig is, az oktatás módszereinek folytonos elmélyülése, a kicsiny csoportokban való egyéni nevelésnek mind bensőbb közvetlensége, a csoportok közti termékeny versenyek kialakulása. Egyúttal pedig az intézeti munka mind szélesebb kitágulása, más tudományos, iskolai és társadalmi intézményekkel való összeköttetések kiépítése, az intézeti kiadványok s a disszertációk minőségi-mennyiségi fejlődése...

Nem időszerű ez az állásfoglalás, hiszen az általános iskolai tanárok képzése nem ezen az úton valósult meg, mégsem közömbös abból a szempontból, hogy mutat megértést a pedagógusképzésnek a szakszempontokon túli problémái iránt is, és az intézményes megoldás egy módjára ráirányítja a figyelmet.

A részletekre áttérve egyértelműen öröndetesnek és a képzés eredményessége szempontjából jelentősnek kell minősíteni az egyéves gyakorlat bevezetését a 4 egyetemi év után.

Ami a többi, akár pedagógiai, akár a pedagógiához elengedhetetlen más tudományokba való bevezetést illeti, ott sok kétségem van. Bizonyosan nem lenne helyes egy ismeretkörrel való foglalkozás eredményességét csak az előadások vagy gyakorlatok óraszámán mérni. Vannak azonban határok, amelyek alatt a kellő eligazítás és eligazodás is nehezen gondolható el. Ez vonatkozik már a *lélektanra*; nagy optimizmus kell annak feltételezéséhez, hogy a tanár-

nak elégséges lélektan ennyi tanulmányi irányítással elsajátítható. Teljesen elképzelhetetlennek látszik a *neveléstörténet* ennyi idő alatt való tárgyalása: és ez sajnálatos. Nem kívánom újból megállapítani, hogy a pedagógia története nem tudománytörténet olyan értelemben, mint, mondjuk, egy természet-tudomány vagy technika története. A pedagógia egyes törekvései és eredményei társadalmi és történelmi háttér nélkül nem érthetők meg; és a fejlődés főbb szakaszainak és állomásainak, kimagasló személyiségeinek és műveinek ismerete nélkül a mai elmélet és gyakorlat is gyökértelen marad. Azt is meg kell kérdezni, hogy a nevelésnek és neveléstudománynak *társadalmi beágyazottságát* eléggé megvilágítják-e a neveléstannak a nevelés és társadalmi állapot kapcsolatára vonatkozó általános megállapításai. Végül hiányolom azt, hogy a tanárjelölt nem kap tanulmányai végén egy alapos elemző áttekintést a *nevelés és neveléstudomány jelenlegi állapotáról és problémáiról* a világon: a tanárjelölt a jövőben fejti ki tevékenységét, tudnia kell, milyen helyzetben indul el, milyen távlatok állnak előtte.

Az itt vitatott időrendi probléma a neveléstörténet helyéről többféleképpen ítéltető meg. Én már az elmondottak alapján is a történet felől haladnék a megértés felé: egy bevezető tanulmány után (a pedagógia alapjai) a pedagógia története — neveléstan — didaktika — módszertanok — iskolaszervezet — jelenkori állapot és perspektívák utat választanám a mostani szerkezetet alapul véve. Ez természetesen csak nézet.

Úgy gondolom, a Bizottságnak örömmel kell fogadnia minden olyan bejelentést, amelyben a képzés javuló feltételeiről kap tájékoztatást. Ha meggondolandó problémákat vetünk fel, akkor nem a jó szakképzés rovására kívánunk erősebb hivatási előkészítést, hanem amellettt érvelünk, aminek a kitűnő szakképzés mellett nem szabad elmaradnia.

Földes Éva:

Hozzászólásában a pedagógia oktatásának problémáján belül elsősorban a neveléstörténet kérdéseivel foglalkozott. Hangsúlyozta a marxista neveléstörténet világnézeti és hivatástudatra nevelő jelentőségét és kifejezésre juttatta azt az aggályát, hogy az egy féléves heti két órás tárggyá komprimált egyetemes és magyar neveléstörténet — még a teljességre törekvés igénye nélkül is — főleg adatfelsorolássá válik majd, és éppen előbb jelzett két fontos feladatának nem lesz képes maradéktalanul eleget tenni. Vitatható az is, hogy éppen a hivatástudatra nevelés, illetve a pedagógiai megalapozás szempontjából nem volna e helyesebb a neveléstörténetet — még ebben a jelenlegi formájában is — a tizedik félévről a III. évfolyamra előbbre hozni, és közvetlenül a filozófia történethez csatlakoztatni. Hasonló a kérdés megoldása az NDK-ban is, ahol a kétféléves neveléstörténeti előadásokhoz egy féléven át minden tanárszakos hallgató számára kötelező szeminárium is járul. A főiskolák pedagógia oktatásának kérdésével foglalkozva, a hozzászóló rámutatott arra, hogy igen komoly nehézségeket okoz, hogy a középiskolából kikerült diákoknak hiányzik az az alapvető marxista filozófiai előképzettségük, amire az első évfolyam I. félévében meginduló pedagógia-oktatást építeni lehetne.

A tanárképzés szervezeti problémáit nagyon távolról ismerem, és ezért nem vállalkozom arra, hogy ehhez hozzászóljak. A nagyon érdekes anyag azonban olyan elméleti, elvi kérdéseket is feltesz, amelyekhez szeretnék egy-két gondolatot hozzáfűzni. Teszem ezt annak a sok tapasztalatnak az alapján, amelyet a pedagógusok továbbképzésében szereztünk, hiszen Intézetünk működési területén egyre nagyobb számban találkozok olyan nevelőkkel, akiknek munkája — legalábbis bizonyos mértékig — tükrözi a tanárképzés pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani szintjét.

Őszintén szólva csodálkoztam azon, hogy a pedagógia és metodika viszonya még ennyire vitatott. A pedagógus továbbképzésben 7—8 éve nagyon határozottan azt valljuk, hogy a módszertan „a tantárgy pedagógia”, amely tartalmazza a tantárgy oktatásának, és a tantárgyon keresztül történő nevelésnek részletes leírását és magyarázatát. Szerintünk ez a helyes elvi alap — örömmel olvastam, hogy Nagy Sándor elvtárs is ezt az álláspontot véli a legelfogadhatóbbnak — és ezen az alapon oldható csak meg a metodika tanítása. Ellenkező esetben a módszertan praktikus receptek gyűjteményévé egyszerűsödik.

Időnként aggasztó, hogy különböző tárgyak metodikusai ugyanazon kérdésben milyen ellenkező módon foglalnak állást — ilyesféle jelenség Intézetünkben is előfordul sajnos — főként azért, mert nem elég erős a didaktika és neveléstan befolyása a módszertanokra.

Ezt a befolyást a tanárképzésben — megítélésem szerint — csak az biztosíthatná, ha a metodikusok a pedagógia tanszék hatáskörében dolgoznának.

A pedagógus-továbbképzésben sok gondot okoz az egyes tantárgyak tanítása eszmei színvonalának emelése. Ennek érdekében a szaktanszékek igen sok úgynevezett „tantárgy-ideológiai” anyagot dolgoznak ki, amely a tananyag egyes részeit mélyíti el világnézeti-filozófiai szempontból. Jó volna, ha a tanárképzés is törekedne ilyen jellegű ismeretek nyújtására, hiszen ha ez mindig a továbbképzésre hárul, akkor a továbbképzés nem tudja a maga munkáját fejleszteni; a fiatal tanárok is ugyanolyan típusú segítségre szorulnak, mint az idősebbek.

Ennek megoldása biztosan nagyobb koordinációt igényelne a marxizmus—leninizmus oktatása, valamint a pedagógia és módszertan oktatása között; mint ahogy ilyen koordinációra törekszünk a továbbképzés területén is. A marxizmus—leninizmus egyes ágazatainak önálló tanításáról természetesen semmiképpen nem mondunk le, de az arányokban lehetne differenciálni az egyes szakok között. Nem kétséges, hogy a földrajz vagy történelem-szakosnak nagyobb szüksége van a politikai gazdaságtanra, mint a biológusnak, tehát mélyebben kell tanulmányoznia.

Végül az ifjúsági szervezetek nevelőmunkájával kapcsolatos kollégium problémájára szeretnék egy megjegyzést tenni, mert nem is egészen értem, hogy mi a vitás kérdés. Az semmiképpen nem vitatható, hogy ez a pedagógiának viszonylag önálló, sajátos területe, amely önállóság és sajátosság abból fakad, hogy a pedagógiai és mozgalmi szempontok együttesen jelentkeznek. De ez a sajátosság és önállóság tartalmában nem lehet más, mint a szocialista pedagógia általános tételeinek alkalmazása — hiszen ha ezt kétségbe vonjuk, akkor ahhoz a konklúzióhoz jutunk, hogy nem egy szocialista pedagógia van, hanem kettő...

A neveléstörténet elhelyezésének kérdéséhez. A filozófiatörténet és a neveléstörténet jellegükben különböznek egymástól, amennyiben utóbbi sokkal komplexebb előbbinél. A filozófia története filozófiai *eszmék, elméletek* története, míg a neveléstörténet távolról sem jelentheti csupán nevelési eszmék, elméletek történetét. A nevelés története a nevelési eszmék és elméletek történetén kívül tartalmazza a nevelés *intézményjeinek*, az iskola-rendszer főkérdéseinek történetét, valamint az *oktatás és nevelés gyakorlatának történetét*, tehát az *oktatás tartalma és a metodikai alapállás* történetét is. Ezen kívül művelődéspolitikával is kell foglalkoznia, olyan művelődéspolitikai, például ellenzéki-pedagógiai *mozgalmakkal*, amelyek az előbb felsorolt témakörökön kívül esnek, de még mindig a neveléstörténeten belül jelentkeznek, célkitűzéseikben iskolaügyiék. Ennyi is elég annak megvilágítására, hogy a neveléstörténet keretében sokkal kisebb az eszme-, vagy elmélet-történet részese-dése, mint a filozófiatörténetben. Ebből azután egyenesen következik, hogy a filozófia története sokkal inkább lehet előkészítő, bevezető jellegű studium a rendszeres filozófiai tanulmányokhoz, mint a neveléstörténet a nevelés-elmülethez. Nekünk például a Tanácsköztársaság konkrét iskolareformterveivel is alaposan kell foglalkoznunk, aminek a logikája egyáltalán nem azonos egy olyasfajta történeti tárgyalásmód logikájával, amely csupán bizonyos elméleti pedagógiai fogalmak kidolgozására törekszik. Különösen elképzelhetetlen ez a mostani megszorított keretek között; hiszen minél szűkebbek a keretek, annál jobban szorít a neveléstörténet komplex jellege, annál kevésbé lehet ezt össze-egyeztetni egy alapfogalmi részlet történeti kidolgozásának igényével. Ezért általában is, a jelen helyzetben pedig különösen is azzal tudok egyetérteni, amit NAGY Sándor elvtárs képvisel, ti., hogy a neveléstörténeti studiumoknak a pedagógiai képzést bizonyos értelemben befejező, illetőleg *szintetizáló* jellegük van.

Ami a csökkentést és összevonást illeti, el lehet menni addig a határig, ameddig a jelen tervezet is elmegy. Ez azonban csakugyan végső határ, amelyen máris felmerül, hogy érdemes-e neveléstörténetet tanítani ilyen szűk keretek között? Nem vitás, hogy az egyféléves heti két órás tárgy gyakorlatilag 22—24 órára terjedhet ki, és ebben kellene előadnunk egyetemes és magyar neveléstörténetet. Nem lehet csodálkozni azokon, akik ezt megvalósíthatatlannak tartják. Ha a neveléstörténetről, mint tudományról beszélünk és nem mint tantárgyról (mint előadási anyagról), akkor az említett keretek nemcsak elégtelenek, hanem abszurdak is. Csakhogy ez már eddig is így volt. Most egy külön félévben adjuk elő az egyetemes neveléstörténetet és egy másikban a magyar neveléstörténetet, de minőségi különbséget a két helyzet közt nem látok. Szó sincs, és szó sem lehet a szó szoros, tudományos értelmében vett neveléstörténetről. A magyar neveléstörténet sem fér el, még lényeges törzs-anyagban sem 22—24 órában, ha egyetemi előadásokról van szó, és ugyanígy nem fog elférni 12—14 órában sem. Már most is arról van szó tehát, hogy *válogatott fejezeteket adunk* a nevelés történetéből a nevelés története helyett. De ez nemcsak kényszerhelyzet, hanem részben helyes is. A nem-pedagógia szakos hallgatónak nincs is szüksége a szó szoros értelmében vett teljes neveléstörténetre. A neveléstörténet helye a nem-pedagógia szakos hallgató esetében nem a neveléstörténettel mint tudománnyal határozható meg, hanem azzal, hogy a nem-pedagógia szakos hallgatók pedagógiai képzésének, pedagógiai

kultúrával való ellátásának egy sajátos területe, melyhez az eszközöket a neveléstörténet területéről vesszük. Ez a helyzet ma is, és ilyen értelemben elképzelhető ez a most végső határig elmenő csökkentés is, mely az egész egyetemes és magyar neveléstörténetből rendkívüli válogatással néhány olyan fejezetet emel ki, amely azért még egyetemi előadási szintre aspirálhat (éppen ezért kell lemondani mindenféle történeti folyamatosságról, teljességről, sőt a főfejezetek nagy részéről is).

A módszertanról. A magam részéről teljesen egyetértek a módszertan olyan értelmezésével, amelyet az előterjesztés tartalmaz, ill. a legmegfelelőbbnek jelez. Nemcsak a magam személyében, hanem a Pedagógiai Tudományos Intézet módszertani osztálya és általában az Intézet nevében is kifejezhetem egyetértésünket egy olyan megfogalmazással és egyáltalán felfogással, amely szerint a szakmódszertan elsősorban az illető szaktárgy pedagógiája. Mivel előttem már BAKONYI elvtárs is ugyanígy nyilatkozott, mégpedig a KPTI nevében, azt gondolom, hogy a Pedagógiai Bizottság maga is kifejezésre juttathatja egyetértését a módszertanok ilyen felfogásával. Véleményem szerint ebben a kérdésben ma már — legalábbis mérvadó pedagógiai körökben, intézményekben, az elmélet képviselőinél — megvan a kívánatos elvi egység, és most már ideje lenne a megfelelő konzekvenciákat is levonni ebből az elvi egységből. Ma már talán kevésbé kérdéses az, hogy milyen elvi állásponton állunk a szakmódszertanok szükséges fejlesztését, fejlődési irányát illetően; viszont kérdéses, hogy a különböző egyetemeken és főiskolákon e felfogás jegyében dolgozzák-e ki a különböző szakmódszertanok tematikáját, e felfogásnak megfelelően adják-e elő: illetőleg, hogy mindenütt, ahol szakmódszertani kutatás folyik, a kutatómunka ugyanezen felfogás jegyében áll-e. Legalábbis az utóbbira, a különböző főiskolai tanszékeken folyó kutatásokra nézve elmondható, hogy csak csekély mértékben állnak összhangban ezzel a felfogással.

Zibolen Endre :

Tapasztalata szerint a pedagógusképzésben a neveléstudomány előadását kétféleképpen is egyaránt eredményesen lehet felépíteni. Az egyik lehetőség a hallgatóság tapasztalataiból való kiindulás útja, tehát a hallgatók emlékeinek (gyermekkorukról, neveltetésükről őrzött benyomásaiknak) és mindennapos tapasztalataiknak elemzése, felhasználása az oktatás folyamatában. A másik a pedagógiai problémák történeti megközelítése.

Tudomása szerint akkori munkahelye, a Testnevelési Főiskola az egyetlen tanárképző intézmény volt, ahol az 1949—50-es években is változatlanul záró kollégiumként szerepelt a neveléstörténet. Ugyanakkor párhuzamosan a Gyógy-pedagógiai Tanárképző Főiskolán is előadta a tárgyat, mégpedig az érvényes program szerint neveléstörténeti megalapozással. A kétféle eredmény összehasonlítása indítja arra a megállapításra, hogy a neveléstörténetből való kiindulás csak akkor válik igazán termékennyé, ha anyagát elég gazdagon dokumentálva, belterjesen adhatjuk elő. Mivel erre jelenleg az egyetemi tanárképzésben mód nincsen: egyetért az előterjesztésben foglalt felépítéssel.

A tervezet egészét illetően az a véleménye, hogy megadja a lehetőséget a tanárjelöltek számára nélkülözhetetlen alapvető pedagógiai tájékozottság megszerzésére. Az előírányozott órakeretben és a hallgatóság előzetes ismereteinek hiányában azonban nem haladhatja meg a „szakmai instrukció” szint-

jét. Arra nem nyújt biztosítékot, hogy a hallgatók tanulmányaik során akárcsak egyszer is betekintést nyerjenek az alkotó neveléstudományi munkába. (Színvonalas alkotás lehet egy bevezető-áttekintő jellegű előadás vagy jegyzet is, az ebben rejlő teljesítményt azonban a dolog természete szerint csak a szakemberek tudják kellően méltányolni.) Az átlagos egyetemi hallgatóra főként az olyan előadásnak van szuggesztív hatása, ahol a tudományos eredmények létrejöttének útját mennél több szakaszán tudja végig követni.

A tanárképzés adott helyzetében egyetlen megoldást tud javasolni: *kötelező jelleggel választható kollégiumok beiktatását.*

A hallgatók többségének szemében tudományos „rangja” szaktárgyának van. Ez iránt érdeklődnek, legtöbbször itt látják későbbi előhaladásuk egyetlen útját is. Pedig a leendő tanárnak elméleti munkára, szakirodalmi tevékenységre sokszor tágabb lehetősége nyílnék a pedagógia — különösen a szaktárgyi módszertan — területén, mint választott tudományának körében. (Meg is érződik egyes publikációkon a rendszeres pedagógiai alapvetés hiánya!)

Különösen szűkre zárja az előírányzott óraterv a neveléstörténet előadásának kereteit. Ebben a keretben, összesen mintegy 24—28 órában teljesen lehetetlen az egyetemes neveléstörténet áttekintését és hazai pedagógiai múltunk megismerését egyszerre nyújtani. Elvész tehát a pedagógus hivatástudat nevelésének egyik fontos eszköze.

Ugyanakkor a magyar neveléstörténet kellő mélységű és marxista szemléletben való megismerésének a közvetlen iskolai munka körét túllépő jelentősége is lenne. Folyóirataink — irodalmi és kulturális folyóirataink is — arról tanúskodnak, hogy van érdeklődés neveléstörténeti kérdések iránt. Rendszeresen közölnek is ilyen adalékokat: a szerzők többnyire pedagógusok. A közlemények jelentős részének tudományos színvonala azonban nem kielégítő. Néha még adataikban sem megbízhatóak. A helyes szemléletű, a történelmi materializmus eredményeit tárgyra jól alkalmazó írás meg éppenséggel ritka. *Ha már úgylis spontán teremnek a magyar neveléstörténeti dolgozatok, nem lenne üdvösebb, ha mennél több szerző értené igazán feladatát? Márpedig az önálló magyar neveléstörténeti kollégium megszüntetésével a tanárképzés keretében a helyzet ebből a szempontból előreláthatóan inkább romlani fog.*

ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИИ, ПСИХОЛОГИИ И СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ

В Комитете педагогики Академии Наук Венгрии председатель Комитета изложил изменения, которые с целью усовершенствования подготовки преподавательских кадров в настоящее время осуществляются в университетах по вышеуказанным трем областям. После вступительного доклада председателя Комитета, члены Комитета вносили критические замечания и предложения.

FURTHER DEVELOPMENT OF PEDAGOGIC, PSYCHOLOGICAL AND TECHNICAL-METHODOLOGICAL TEACHING ON HUNGARIAN UNIVERSITIES

In the Pedagogic Committee of the Hungarian Academy of Sciences the President of the Committee reviewed the changes which are realized at present in order to improve university training of teachers in the three domains referred to in the title. The introductory address of the President of the Committee is followed by the critical remarks and suggestions of the Members.

PROBLÉMÁK, TERVEK ÉS MEGOLDÁSOK A SZOVJET TANÁRKÉPZÉSBEN

Az iskolarendszereket napjainkban világszerte átalakítják. Az oktatás és a nevelés tartalma tekintetében is továbbfejlesztés, reform, sőt forradalmi változás szerepel sok ország művelődésügyi programjában. Az iskolareform, továbbá a tankötelezettség kiterjesztésének, a minél tovább tartó tanulás lehetőségének igénye a pedagógusképzés reformjának szükségességét is előtérbe hozta. A középfokú oktatás általános lesz már szinte minden fejlettebb kultúrájú országban. Ezért a középfokú iskolák tanárainak képzése az egyik, nagyon is fontos világproblémává lett. A tanítás, a nevelés tartalmának új meghatározása nemcsak szervezetében, hanem programjaiban is a tanárképzés reformját követeli.

A közoktatás fejlődése, szélesedése, tartalmi értékeinek növekedése az eredményesség és a tömegek kulturális felemelkedésére gyakorolt hatás tekintetében a Szovjetunióban volt a legnagyobb. A kommunizmust építő országban a tanárképzés korszerűsítése is hatalmas léptekkel halad előre. Szükséges és a magyar tanárképzés folyamatban levő reformja idején hasznos a számunkra, ha a szovjet terveket, a fejlődést és az eredményeket tanulmányozzuk. A beszámolómban is ezt akarja szolgálni.

A mi tanárképzésünk néhány évvel ezelőtti és jelenlegi rendszere is a szocialista pedagógusképzés szervezeti és tartalmi felépítését valósította meg. Ugyanakkor a nyugati tanárképzés felhasználható tapasztalatait is figyelembe vette feladatainak és munkamódszereinek kialakításában. — Ezért is, de első-sorban azért, hogy a szinte világméretű iskolareform-tanulmányok mellett a tanárképzés problémáit is sokoldalúan vizsgálhassuk, a szovjet fejlődést és a szocialista pedagógusnevelés eredményeit még határozottabban lássuk, előjáróban vázlatosan ismertetést adok néhány más ország tanárképzéséről is.

I.

A középiskolai tanárokat mindenütt egyetemeken vagy főiskolákon képzik. Angliában általában az egyetem (college) elvégzése után még egy éves „pedagógiai” képzésen mennek keresztül. Az USA-ban is egyetemen vagy speciális felsőfokú intézetekben 2–3 éves különleges képzéssel törekszenek arra, hogy az oktatásra alkalmas szakembereket adjanak az iskoláknak. A pedagógiai és szaktárgyi oktatás ezekben az országokban is vagy például Svédországban is az egyetemeken, vagy ezt kiegészítendő a speciális intézetekben történik. A pedagógiai stúdiumok közé tartoznak Angliában: neveléstudomány és neveléstörténet, gyermeklélektan, a serdülők lélektana, kísérleti

lélektan (teszt-gyakorlatok). Az USA-ban a neveléslélektan, fejlődéslélektan és kísérleti lélektan mellett didaktikai és szociálpedagógiai tanulmányokat folytatnak a tanárjelöltek. Az 5 éves svéd tanárképzésben az „általános pedagógiát” a neveléslélektanból s a gyermek és a serdülő lélektanából vett előadások előzik meg. Az elméleti képzést Angliában 12 hetes, Svédországban 3—6 hónapos gyakorlati képzés egészíti ki. Az USA-ban a gyakorlatot már csak mint rendszeren tanító tanár szerzi meg (sokszor bizonyára a tanulók fejlődésének rovására).

A Német Szövetségi Köztársaságban általában a 4 éves egyetemi képzést 2 éves gyakorlat követi (a képzés szervezeti felépítése az egyes szövetségi államokban változó). A pedagógiai és lélektani tanulmányok közt megtaláljuk a nyugati pedagógusképzés általánosan követett tantervét:

1. Általános lélektan
2. Gyermeklélektan és serdülők lélektana
3. Kísérleti lélektan
4. Pedagógiai elmélet és neveléstörténet
5. Iskolaszervezettség
6. Didaktika és metodika.

Az NSZK-ban a jelenlegi pedagógusképzés reformját 1960 óta megkezdtek. Ennek irányát a következők szerint határozták meg:

1. Az iskolareformot a pedagógusképzés reformjával együtt lehet csak megvalósítani.
2. A képzésnek neveléslélektani és fejlődéslélektani tanulmányokra kell támaszkodnia.

3. Az „antropológiai” alaptudományoknak elsődleges szerepük legyen a képzésben (filozófia, pszichológia, szociológia, az ember élettana).

4. A szaktárgyi tanulmányok tudományos színvonala mellett a gyakorlati képzést párhuzamosítani kellene az elméleti stúdiumok idején.

5. A 9, majd 10 éves kötelező iskola pedagógusának a hagyományos szaktárgyak ismereteinél szélesebbkörű tudással, politikai és technikai téren is általános, átfogó műveltséggel kell rendelkeznie, hiszen ezt kell neki továbbadnia.

A lélektani, neveléslélektani tanulmányokra támaszkodó pedagógusképzés fontosságát hasonlóan hangsúlyozza az Unesco egyik, a „politikai nevelés” kérdéseiről szóló propaganda füzeté is. Ebben például különösen kihangsúlyozza, hogy a nemzetközi megértés szolgálata érdekében a tanárképzésben fontos szerepe van a politikai tájékoztatásnak, hogy alkalmassá tegyék a pedagógust az iskolai munkája során is a politikai tájékozódásra, a gyermekek helyes nevelése érdekében.

A francia tanárképzés a legismertebb nálunk a nyugati rendszerek közül. Az egyetemeken és az *École Normale Supérieure* intézményekben folyó 4 éves képzés idején nevelésléleket, didaktikát, metodikát, iskolaszervezettséget, nevelésléleket tanulnak az egyetemi tantervek szabad változatai szerint. A bonyolult vizsgarendszer vezeti el a tanárjelöltet a kijelölt iskolák és a gyakorlati tanárképzés centrumaihoz, ahol kiváló tanácsadó tanárok vezetésével mellett rendszeresen tanítanak és készülnek fel hivatásuk gyakorlására. — A tanárképzés feladatait utoljára 1953-ban határozta meg a kormány. Eszerint a mindig növekvő követelmények figyelembevételével kell biztosítani a legjobb tanárképzést, hiszen feladata a holnap társadalmának tagjait nevelni. Az alapos pedagógiai és neveléslélektani képzés megvalósítására törekszenek

az ipari tanulóiskolák (*collège d'enseignement technique*) pedagógusait képző intézetekben is, hiszen szerintük ezzel biztosítják az ilyen jövőben tanárok kulturális és technikai továbbképzését is.

A korszerű tanárképzés feladataival állandóan foglalkozik a francia pedagógiai és közoktatáspolitikai szakirodalom. Általános feladataikról és gondjaikról összefoglalóan így nyilatkozik az egyik tanulmány: „A pedagógusképzés problémája különösen fontos, mert ez határozza meg, széles területen, az egész közoktatás fejlődését és színvonalát.” — Érthető, hogy figyelmük mindinkább az elmélet és gyakorlat kapcsolatának kérdései felé fordul.

A népi demokratikus országok tanárképzésében az erőteljes reformok, az elméleti és gyakorlati képzés egységének biztosítása, a „tanárrá nevelés” előtérbe helyezése szempontjából érdekes a Német Demokratikus Köztársaságban most folyó kísérlet (elsősorban a berlini *Humboldt* Egyetemen) és a német hétéves terv programja a tanárképzés reformjára.

Az NDK-ban az egyetemeken és pedagógiai főiskolákban folyó tanárképzés legnagyobb hibájának az iskolareform megvalósításának kezdetén azt tartották, hogy a fiatal tanárokkal nem értették meg: mi az új iskola és ebben az ő feladatuk. Főleg az egyetemeken általában „a középiskola” és nem az új, a politechnikai, a szocialista középiskola számára folyt elsősorban a képzés. Az NSZEP tézisei szerint az egyetemeken, amelyeknek feladata a tanárképzés is, „a tanulmányok célját, tartalmát és módszereit a szocialista iskola igényeiből kiindulva kell meghatározni”. — Ezért olyan szocialista szakembert kell az iskolákba küldeni, aki a tudományos kutató munkára is alkalmas, akit a legalább 5 éves képzés folyamán alapos pedagógiai és pszichológiai oktatásra építve „tanárrá” is nevelt az egyetem. A Humboldt Egyetem tanárképzési kísérleti programjában megfogalmazott követelmények a következők:

1. a tanárképzés kapcsolata a társadalom szocialista átalakulásával és a szocialista termeléssel,

2. a gyakorlattal szoros kapcsolatban történő tudományos színvonalú szaktárgyi képzés,

3. a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés szoros egysége,

4. a tanárképzés 6 éves, háromszor 2 éves szakaszra osztott rendszerének megvalósítása.

A kísérleti rendszer szerint az első kétéves szakaszban a termelési gyakorlati munka és a tanárjelölti tanulmányok aránya 50 — 50 százalékos. A második szakaszban elsősorban közvetlen egyetemi tanulmányok szerepelnek. A harmadik szakaszban az iskolai szakmai és gyakorlati jellegű tanulmányok mellett levelező jellegű tanulmányokat folytat az egyetemen a jelölt.

Az általában 33 hetes tanévben a maximális egyetemi óraszám 25 óra, az 5 — 6. évben főleg az iskolában (a 6. évben vidéken is) tanulnak, dolgoznak a tanárjelöltek, és diploma dolgozatot is készítenek.

A tanárképzés hétéves általános tervében a következő feladatokat találjuk:

1. a jövőben pedagógusok kommunista világnézeti és erkölcsi nevelése,

2. magas fokú általános műveltség és politechnikai alapképzettség biztosítása,

3. a szaktárgyi képzés tudományos jellege,

4. elméleti és gyakorlati pedagógiai képzés megvalósítása. — Egészében tehát a szocialista tanárképzést kell tovább fejleszteni.

A felszabadulás óta az NDK közoktatáspolitikája, ezen belül a szocialista pedagógusképzés megvalósítása — mint ahogy nálunk is történt — nagymértékben támaszkodott a szovjet művelődésügy tapasztalataira, eredményeire.

II.

A szovjet közoktatás most megvalósuló forradalmi továbbfejlesztése során folyamatban van a teljes pedagógusképzésnek az alapos, tudományos-kritikai elemzésekre és az új iskola által támasztott követelményekre épülő reformja is.

1956 óta politikusok és a közoktatás elméleti és gyakorlati szakemberei egyaránt sokat foglalkoztak a pedagógusképzés problémáival, erről a témáról cikkek, tanulmányok jelentek meg, ankétokat tartottak.

A hibák feltárásával egyidejűleg a közbenső részfeladatokat meghatározták, és ezek végrehajtását is megkezdték. Egyidejűleg kidolgozták a szovjet szakemberek a pedagógusképzés reformjának teljes programját. Ennek megvalósítása az iskolareform végrehajtásához hasonlóan megfontoltan és fokozatosan történik.

Ma már, elsősorban a pedagógiai főiskolákon, de a legtöbb egyetemen is a reform szellemében folyik a tanárképzés. Az új programú tanárképzést sem tartják azonban véglegesnek. Elsősorban a most kiépülő, a kommunista iskolát megvalósító közoktatás gyakorlati tapasztalatai alapján menetközben is javítanak majd a pedagógusképzés rendszerén, módszerén és programján.

A tanárképzés a Szovjetunióban az egyetemeken (különösen a kisebb egyetemeken), de nagyrészt a pedagógiai főiskolákon történt és történik ma is. — Tapasztalati adatok szerint a pedagógiai főiskolákról a végzett hallgatók 98%-a, a kisebb egyetemekről a 81%-a, a nagyobb egyetemek (különösen a moszkvai és leningrádi) tanárképzést is végző fakultásairól a hallgatók 40—60%-a került iskolákba tanárnak. Ezek az adatok teszik érthetővé, hogy a reformelőkészítés éveiben a tanárképzést szolgáló felsőoktatási intézmények munkáját is a tanári munka követelményeiből kiindulva bírálták. A bíráló megjegyzéseket négy csoportban foglalhatjuk össze; ilyenek hangzottak el:

I. a szaktárgyi képzésről;

II. a pedagógiai és pszichológiai oktatásról;

III. az iskolai gyakorlatról;

IV. a tanárjelöltek kiválasztásáról és neveléséről.

I. A szaktárgyi képzésben nem vették figyelembe eléggé az iskolai tantárgyi oktatás követelményeit. A szaktárgyi képzést nem egészítette ki megfelelően az iskolai tanítási gyakorlat. A tanárjelöltek politechnikai oktatásának hiánya veszélyeztette általában, de különösen a természettudományi szaktárgyak tanárainak képzésében a korszerűséget. — Nem volt elég, jól kidolgozott jegyzet és tankönyv.

II. A pedagógia és a pszichológia oktatásában nem épültek egymásra a tanulmányok, az átfedések zavarták a tanulást. Egyes egyetemeken (az egyetem a tantervét az általános irányelvek szerint maga határozza meg) a pedagógiai stúdiumok az összes órák 8—10%-át tették ki. A pedagógiai tanulmányokra fordított időt az határozta meg sokszor, hogy mennyi idő maradt még erre a tanárképzés szempontjából fontos képzésre. A hibát szemléltetően mutatja meg az egyik vidéki egyetem és pedagógiai főiskola közti összehason-

lítás. A pedagógiai oktatásra fordított idő a szaktárgyi képzésre adott idő százalékában, szaktárgyak szerint:

	Orosz	Történelem	Matematika	Fizika	Biológia	Földrajz
Ped. főiskolán	28,5	25	24,3	25,2	27	26,2
Egyetemen	12,7	11,5	9,6	7,9	8,7	9,8

A neveléstörténet nem adta eléggé a burzsoá pedagógia bírálatát, nem tárta fel a hallgatóknak a szocialista pedagógia törvényszerűségeit. — Helytelenítették többen, hogy a pedagógiai stúdiumokban, különösen a módszertanban, általános kategóriákkal, inkább leíró módon és nem a törvények megállapítása segítségével folyt az oktatás.

III. Az egyetemnek nem volt elég kapcsolata az iskolai gyakorlattal. A tanárjelöltek nevelési gyakorlatait nem készítették jól elő, nem dolgozták ki megfelelően ennek módszereit. Az iskolai gyakorlat színvonalának emelésével együtt ennek megbecsülését is el kellett érni. A gyakorlati tanárképzésnek azonban nem volt megfelelő programja. Minden fejlődés ellenére (1953-ban az egyik kisebb egyetemen csak 70 óra közvetlen iskolai gyakorlat volt, 1957-ben ugyanott már 270 óra) kevés volt az az idő, amit az iskolai nevelő-oktató gyakorlati képzésre fordítottak.

IV. Nem mindig választották jól ki a pedagógus pályára a fiatalokat, pedig a jövődő tanárok személyisége, kommunista meggyőződése, hivatástudata lényeges az iskolai munka eredményessége szempontjából. Ezért a tanárjelöltek eszmei-politikai nevelésével többet kell törődni.

A kritikai megjegyzésekhez kapcsolódó megoldási javaslatok, elgondolások felvázolták azokat a reformokat, amelyeknek a megvalósítása már nagyrészt folyamatban is van 1959 óta. — A javaslatokból néhányat az előbbi, témák szerinti csoportosításban ismertetek.

I. A szaktárgyi képzésben a tudományosságot és a szakemberképzés követelményeit úgy kell összeegyeztetni, hogy a jó pedagógusok a tudományos munka alapkérdéseiben, munkamódszereiben is jártasak legyenek. A két-három szakos tanárképzést az iskolák érdekei szerint meg kell valósítani. Esetleg egyes egyetemeken (olyan városban, ahol nincs pedagógiai főiskola) a jobb tanár-szakember képzés érdekében külön tanárképző tagozatot kellene szervezni karonként. Szükséges már az iskolai politechnikai képzés érdekében szakosított műszaki tanárképzés; erre elsősorban a szakmunkások közül kell felvenni a tanárjelölteket.

II. A pedagógiai elméletre és a közvetlen iskolai gyakorlat megfigyelésére támaszkodó elemző képzést kell megvalósítani. A pedagógiai stúdiumokat pszichológiai és történeti alapokra kell felépíteni. A tanulmányok felépítésének többféle javaslatával találkozhatunk. Ilyenek: 1. Általános lélektan. 2. Neveléselmélet. 3. Nevelés-lélektan. 4. Didaktika és metodika. — Vagy: 1. Bevezetés. 2. Neveléstörténet. 3. Neveléselmélet. 4. Didaktika. (A lélektani előadásokat ez a javaslat külön választja.) — Több javaslat is helyesnek tartja a neveléselméleti és nevelés-lélektani tanulmányok összekapcsolását, tantervszerkezeti szempontból is. — Szükségesnek mutatkozott a metodikai képzés összehangolása az általános pedagógiai és didaktikai képzéssel. — Fontosnak tartják az óraelemzésekben a nevelés-lélektani szempontok érvényesítését is (a nevelő-

oktató tevékenység minden oldalú elemzése érdekében). Új tárgykörök a nevelés és oktatás elméleti és gyakorlati stúdiumaiban is a műhelygyakorlatok és az üzemi termelési gyakorlatok pedagógiai kérdései.

III. Az iskolai gyakorlatot a javaslatok a pedagógusnevelés és a hivatástudat kialakítása szempontjából is fontosnak tartják. Ezért szükséges, hogy a tanárképzés felsőfokú intézményeinek tanárai is közvetlen munka-kapcsolatot építsenek ki az iskolákkal; vezessék maguk is a tanárjelöltek iskolai gyakorlatát. Biztosítani kell az iskolai nevelési gyakorlat lehetőségét általában és a speciális nevelési intézményekben esetenként is. A tanárjelöltek iskolai gyakorlatában az alapos előkészítés, a szakszerű ellenőrzés mellett nagyobb önállóságot kell megadni azért, hogy ráneveljük a fiatal tanárt az önálló, alkotó pedagógiai munkára. — A tanárjelölt végezzen rendszeres nevelési gyakorlatot is; ez előzze meg a tanórai oktatási gyakorlatait. Az ilyen gyakorlatok vezetésében a pedagógiai tanszék kapjon nagy szerepet. Mindenesetre jelentősen bővíteni kell a gyakorlati képzés programját időben, lehetőségekben és változatos feladatokban.

IV. A középiskolákban kell elkezdeni a jövő pedagógusok kiválasztását, a kommunista fiatalokat kell irányítani a tanárképző intézményekbe. Az esti és levelező tagozati oktatás szélesítésével lehetővé kell tenni az ipari és mezőgazdasági munkások tanárrá képzését is nagyobb mértékben. — A pedagógusképzés jelentőségét az egyik tanulmány (Aszenjev) Usinszkij megállapításával emeli ki. „Minden iskola minden pedagógusa feltétlenül kétféle funkciót valamelyikét végzi el: vagy hazája boldogságát, vagy ennek boldogtalanságát készíti elő.” A tanárképzéstől függ, hogy melyiket.

A tapasztalatok, bírálatok, javaslatok és a társadalmi szükségletek figyelembevételével az SzKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának tézisei a következőkben foglalták össze a tanárképzés feladatait a tézisek 41. pontjában:

„A középfokú oktatás rendszerének átszervezése megköveteli, hogy gyökeresen megjavítsuk a pedagógiai főiskolákon és egyetemeken folyó tanárképzést. E felsőfokú tanintézetek olyan középiskolai tanárokat képezzenek ki, akik alaposan ismerik szakterületük tudományát, elegendő pedagógiai készséggel rendelkeznek, jól ismerik az életet, s képesek arra, hogy a tanulókat a kommunizmus ügye iránti határtalan odaadás szellemében neveljék. Az elemi iskolák tanítóit a pedagógiai főiskolák külön tagozatain képezzék ki, figyelembe véve azt, hogy a továbbiakban valamennyi iskolát teljesen felsőfokú képzettséggel rendelkező pedagógusokkal kell majd ellátni.

Szükséges, hogy a szaktárgyakat (agronómiát, állattenyésztést, műszaki tárgyakat stb.) tanító pedagógusokat a konkrét körülményektől függően a pedagógiai főiskolákon vagy a szakosított felsőfokú tanintézetekben képezzék ki 1959 — 1960. években meghatározott számban. Irányítsanak oktatómunkára szakképzett mérnököket és agronómusokat, akik iskolákban, szakmai-műszaki tanintézetekben és technikumokban dolgoznak majd. Ezek számára biztosítani kell a megfelelő feltételeket ahhoz, hogy felkészülhessenek a pedagógiai munkára. A pedagógiai főiskolákon meglévő oktatási rendszert szélesebbkörű termelési és pedagógiai gyakorlattal egészítsék ki.

A pedagógiai főiskolákon növeljék az oktatás tudományos-elméleti színvonalát, minden erővel fejlesszék a tudományos kutatómunkát, alakítsanak tudományos laboratóriumokat és fűzzék szorosabbra a főiskolák kapcsolatait az iskolákkal, a termelő- és tudományos szervezetekkel.”

E követelmények szerint kialakított és jelenleg is érvényben, működésben levő tanárképzési rendszer és program ismertetését adom a következőkben, részben eredeti dokumentációs anyag, részben beszélgetések és közvetlen tapasztalatok alapján.

III.

A szovjet tanárképzési rendszer felépítése jelenleg a következő.

Az egyetemeken és a pedagógiai főiskolákon egyaránt folyik tanárképzés. Az elméleti és gyakorlati képzés szerves összefüggésben, folyamatosan öt év alatt történik. Az egyetemeken általában, a nagy egyetemeken különösen egyszakos tanárokat képeznek (hiszen a moszkvai egyetemen pl. külön földrajzi fakultás van); ezek a tanárok később levelező tagozaton szereznek még egy szakra képesítést. A pedagógiai főiskolákon kétszakos képzés folyik úgy, hogy az egyik a főszak (bár a másik szakon is egyenlő értékű oktatás folyik), és ezzel összefüggésben végez elsősorban például filozófiai, tudomány-történeti, oktatásmódszertani tanulmányokat. — A többszakos tanárok képzésére azért tértek át, mert a kisebb iskolákban az oktatás-nevelés hatásosságát az ilyen szakmai előkészítéssel jobban tudják biztosítani. A szaktárgyak kapcsolása a tudományok összefüggéseit figyelembe veszi; ezért nem lehet pl. matematika — orosz szakos. — A szigorlatok és vizsgák rendszere nem azonos minden egyetemen és főiskolán. Általában évenként szigorlatok, szakvizsgák és az ötödik év-végén államvizsga révén szerzik meg a képesítést. Viszonylag több dolgozatot kell írniuk, mint nálunk. Egy-egy szaktárgyból évfolyamdolgozatot, egyszer szakdolgozatot és az államvizsgára diploma dolgozatot kell írni. Ez az utóbbi rendszerint a tanári feladatokkal összefüggő témát dolgoz fel (szaktárgyi módszertani, nevelés-elméleti stb.). A pedagógiai tárgyak az egyetemeken nem mindenütt részei az államvizsgának, a pedagógiai főiskolán igen. Mind az egyetemeken, mind a főiskolákon az általánosan képző, a reform megvalósulásával egységesen 11 osztályos iskola 5–11. osztályai és a szakközépiskolák számára képeznek tanárokat. A legtöbb főiskolán alsótagozati tanítókat is képeznek 4 éves oktatási idővel. — A továbbiakban a szovjet egyetem és pedagógiai főiskola tanárképzésének szaktárgyi, pedagógiai és iskolai gyakorlati feladatait ismertetem.

1. Az egyetemeken a szaktárgyi képzés az egyetem és sokszor a fakultás helyi tanterve szerint történik. A nagy egyetemeken a kutatási, a tudományos, a termelési munkaterületekre szóló képzés áll előtérben, sőt egyes szakokon nincs is tanárképzés. Az alapos és tudományos színvonalú egyetemi szakképzés értékeit a pedagógiai főiskolák is elismerik; ezt, érthetően, az egyetemeken folyó egyszakos képzés teszi különösen lehetővé. — Az egyetemeken és főiskolákon egyaránt az ideológiai, társadalomtudományi képzés a szaktárgyi képzéshez kapcsolódik. A tudományos szocializmust, filozófiát, politikai gazdaságtant, párttörténetet 5 év alatt tanulmányozzák folyamatosan. Az egyetemeken a szaktárgyi képzés ideje az összes stúdiumok (előadások, szemináriumok, szaktárgyi és más gyakorlatok) 80%-át teszi ki; a pedagógiai főiskolákon a kétszakos képzésben is a szakcsoportoktól függően a 60–65%-át. A fennmaradó 20%, illetve 35–40%-nyi képzési idő jut a pedagógiai és ideológiai képzésnek. Mivel a szovjet tanárképzésben a pedagógiai főiskolák szerepe nagyobb (hiszen 1959–1960-ban például 203 pedagógiai főiskolán 511 345 hallgató tanult, és évente kb. 95 ezer tanárt bocsátanak ki), a rendel-

kezésre álló dokumentációkból és tapasztalataim alapján az ezeken folyó szaktárgyi képzést ismertetem. Az iskolák óraszámát is figyelembe véve a legtöbb tanárt az orosz-történelem és a matematika-fizika szakokon bocsátanak ki a főiskolákról, azért ezeknek a főiskolai tantervéről adok tájékoztatást. A pedagógiai főiskolák kísérleti jellegű teljes tantervét az 1960—61. tanévben vezették be. Helyességük, eredményességük tehát csak néhány év múlva állapítható meg. A tanterv részletesen meghatározza a szaktárgyi, a társadalomtudományi és a pedagógiai stúdiumok (előadások, szemináriumi gyakorlatok, vizsgák, termelési és iskolai gyakorlatok) tematikáját, az óraszámokat és a munkaidőt, a kötelező és fakultatív előadások tárgyköreit, a kiegészítő tanulmányokat és az iskolai gyakorlatok rendszerét.

A tanterv eléggé részletekbe menően tervezi meg a tanárképzés munkáját, mégis lehetővé teszi, hogy főiskolák, illetve ezek fakultásai, a helyi szükségleteket és követelményeket figyelembe véve változtatásokat eszközöljenek. A tantervben a minisztérium így rendelkezik:

a) Az intézet (vagy kar) tanácsa fenntarthatja a jogot, hogy megváltoztassa a tantervben szereplő tárgyak óraszámát és tanításuk sorrendjét a tanév keretein belül (a társadalomtudományok és idegen nyelvek tanításának kivételével) azzal a kötelező feltétellel, hogy a hallgatók megkapják a tudományos ismeretek minimumát, amelyet a tantervi programok meghatároznak, a maximális heti óraszám túllépése nélkül.

b) A választható szakelőadások és szakszemináriumok megnevezését és mennyiségét, valamint a fakultatív tárgyakat évenként az intézet vagy kar tanácsa határozza meg; ezek tematikáját a megfelelő tanszékek dolgozzák ki, és a főiskola vagy kar tanácsa hagyja jóvá.

Az orosz nyelv és irodalom-történelem szakos tanárképzés főbb adatait az alábbi táblázat az 5 éves képzés összesített óraszámával és a stúdiumok főbb területeire felbontva is ismerteti.

A tanulmányok egyes csoportjai	Az összes órák száma	Az előadások óraszám	A szemináriumok és gyakorlati foglalkozások óraszám
1. Társadalomtudományi tanulmányok	580	314	266
2. Pedagógiai tanulmányok	648	190	458
3. Szaktárgyi alapozó tanulmányok	1430	760	670
4. Szaktárgyi képzés oroszból	1670	1160	510
5. Szaktárgyi képzés történelemből	1682	1194	488
Összesen:	6010	3618	2392

Mivel a tanterv szerint öt év alatt 165 hét munkaidővel lehet számolni, a táblázat szerinti elég magas óraszám alapján kb. heti 36 óra fordítható az elméleti és gyakorlati tanulmányokra. Az iskolai gyakorlatok idejét ezeken kívül biztosítják, ezekkel később foglalkozunk.

A társadalomtudományi és szaktárgyi alapstúdiumok között szerepelnek a következők:

Párttörténet

Politikai gazdaságtan
Dialektikus és történelmi materializmus, logika
Bévezetés a nyelvtudományokba
Orosz nyelv
Gyakorlati módszertan
Bevezetés az irodalomelméletbe
A Szovjetunió története
Szovjet jogi és alkotmánytani ismeretek.

Az orosz nyelvi és irodalmi szaktárgyi képzés tárgykörei közül a következőket emeljük ki:

Néprajzi ismeretek
A teljes orosz és a szovjet irodalomtörténet (6 kollégium)
A külföldi irodalmak története (5 kollégium)
Gyermekirodalom
Az irodalmi előadás módszere
Nyelvi és irodalmi szakszemináriumok
A történelmi szaktárgyi képzésből az érdekesebb témák, kollégiumok:
Világtörténelem (5 kollégium)
A szovjet történetírás története
A szovjet és külföldi történelmi szakirodalom
Szakszemináriumok.

A fakultatív tárgyak és kollégiumok sorában idegen nyelv, ének, zene, sport, művészettörténet, könyvtástan stb. szerepelnek. Minden hallgató legalább két fakultatív tárgy tanulására kötelezett; ezt maga választja meg szaktárgyai és érdeklődése szerint.

A matematika-fizika szakos tanárok képzésének programját hasonló vázlatos ismertetésben mutathatjuk be. Az általános irányelvek ezekre is érvényesek. A képzés adatait az alábbi táblázat szemlélteti.

A tanulmányok egyes csoportjai	Az összes órák száma	Az előadások óraszámja	A szemináriumok és gyakorlati foglalkozások óraszámja
1. Társadalomtudományi tanulmányok	510	270	240
2. Pedagógiai tanulmányok	330	190	140
3. Szaktárgyi alapozó tanulmányok	3320	1230	2090
4. Szaktárgyi képzés matematikából	500	370	130
5. Szaktárgyi képzés fizikából	520	300	220
Összesen:	5180	2360	2820

A matematika-fizikai szakcsoportosításban, mint a többi természettudományi tanárképzésben is egy meghatározott évben 6–8 hetes termelési gyakorlaton kell résztvenni. Ezalatt — éppenúgy, mint az évközi iskolai gyakorlatok idején — esti vagy levelező jellegű oktatáson kell résztvenni. Így a heti munkaidő körülbelül ugyanannyi, mint a humán szaktárgyi csoportosításban. A két fakultatív kollégium választása itt is kötelező.

Az általános szakmai alapképzést adó kollégiumok és szemináriumok közt a legérdekesebbek a következők:

Matematikai analízis	Elméleti mechanika
Analitikai geometria	Elektrotechnika és rádiótechnika
Felsőfokú algebra	Csillagászat
Számelmélet	Idegen nyelv
Elemi matematika	Szakrajz.
Általános fizika	

A matematikai szaktárgyak közt szerepelnek:

Ábrázoló geometria
A geometria alapjai
Aritmetika
Matematikai gépek.

Fizikai szakstúdiumok közé sorolja a tanterv például a következő kollégiumokat:

A matematikai fizika módszerei
Elméleti fizika
Autó és traktor géptan.

A fakultatív tárgyak és kollégiumok közt sok olyan téma, kollégium és szeminárium szerepel, amelyek a matematika és fizika egy-egy részterületével foglalkoznak. — A special-kollégiumok sora igen gazdag, és sok laboratóriumi gyakorlatra is lehetőséget ad.

A tanárképzés tanterveit szemléltető adattáblázatok is igazolják, hogy a szovjet pedagógusok oktatásában-nevelésében az előadások meghallgatása, az egyéni tanulás mellett igen nagy a jelentősége a megbeszélő, megfigyelő-kísérletező és feldolgozó szemináriumoknak, gyakorlati foglalkozásoknak. A kollektív tanulmányok ilyen formái a megfelelő módszerek alkalmazásával igen sokat jelentenek az eredményes és magasszínvonalú képzésben. — Ezek az oktatási és tanulási formák az ideológiai képzést jelentő társadalomtudományi stúdiumokban is majdnem a felét foglalják le a tanulmányi időnek. — A szovjet szakemberek szerint a tudományos előadások meghallgatása, ezek jegyzetelése, a jegyzetek és a kötelező vagy ajánlott szakirodalom feldolgozása csak akkor értékes, ha az ismeretek megszilárdítását, elmélyítését és azok alkalmazásának elsajátítását elvégzik a szemináriumokon és gyakorlati foglalkozásokon.

2. A tanárképzés, a pedagógus szakemberképzés szempontjából igen jelentősek a pedagógiai stúdiumok. Ezekhez kapcsolódnak elsősorban az iskolai gyakorlatok, amelyekre később térünk ki. — Amint a táblázatokból kitűnt, a pedagógiai főiskolákon az iskolai gyakorlatokon kívül kb. a tanulmányi idő 10%-át fordítják a pedagógiára és pszichológiára. — Az iskolai gyakorlatokkal együtt az összidőnek kb. 30%-át a nevelés-oktatással összefüggő tanulmányokra fordítják. Ez azt jelenti, hogy az öt tanévből egy teljes tanév esik iskolai gyakorlatra és egy fél tanév a pedagógiai elméleti jellegű tanulmányokra fordítható a pedagógiai főiskolákon. — A szakmódszertan a legtöbb főiskolán a szaktárgyi képzéshez tartozik, de a szakmetodikai tanulmányok és a pedagógiai előadások koordinálásáról a pedagógiai tanszékek gondoskodnak. — A főiskolák pedagógiai tanszéke (esetleg a külön lélektani és a didaktikai tanszék) a következő előadásokat és szemináriumokat tartja:

Általános lélektan
Gyermek- és serdülő-lélektan
Pedagógia
Neveléstörténet
Iskolaegészségтан
Testi nevelés
Filmoktatás, szemléltetés módszere

Pedagógiai, pszichológiai vagy módszertani speciális szeminárium (választás szerint).

Az előadásokból hiányzik az iskolaszervezetten. Ezt részben a pedagógiában, részben a neveléstörténetben adják elő, illetve az ezzel kapcsolatos konkrét ismereteket az iskolai gyakorlattal kapcsolatban az iskolákban kapják.

A pedagógiai előadások, szemináriumok tanterve nem azonos minden részletében minden főiskolán. Nagyobb eltérés a pedagógiai tanulmányokban azonban inkább a főiskolák és az egyetemek közt, illetve egyes egyetemek tanterve közt található. Az egyetemeken még most is kevesebb időt (előadást és szemináriumot) fordítanak a pedagógiai (és lélektani) képzésre. Az egyetemeken a különben rövidebb idejű iskolai gyakorlatokkal kapcsolatban kapnak a tanárjelöltek nevelésméleti és oktatásméleti kiegészítő képzést. A pedagógiai tanulmányokra fordított munkaidőt szemlélteti az alábbi táblázat. Ebben feltüntettem az Eötvös Loránd Tudományegyetem bölcsészettudományi karának tanterve szerinti adatokat is. Bár az előadások, a szemináriumi és hospitálási vagy elemző gyakorlatok ideje nem fejezi ki tökéletesen a stúdiumok értékét, mégis a tájékozódáshoz ez is hozzájárulhat.

A tanárképzés öt éve alatt a pedagógiai stúdiumokra fordít ott idő (A iskolai tevéleges nevelési és tanítási gyakorlatok nélkül.):

Tanulmányok	Moszkvai Egyetem		Pedagógiai Főiskola		E. L. T. E.	
	Előadás	Szeminárium és más gyakorlat	Előadás	Szeminárium és más gyakorlat	Előadás	Szeminárium és más gyakorlat
1. Pszichológia	84	—	68	20	60	20
2. Pedagógia	84	—	50	50	90	30
3. Neveléstörténet	—	—	54	18	30	—
4. Iskolaegészségтан, isk. szervezeten	—	—	36	18	15	—
5. Pedagógiai, didaktikai, lélektani, metodikai stb. szeminárium	—	36	—	36	15	—
6. Szakmódszertan	36	—	60	40	30	20
Összesen:	36	36	268	182	240	70
	240		450		310	

A táblázatból is láthatjuk, hogy a szovjet egyetemeken még ma is kb. feleannyi időt fordítanak a pedagógiai képzésre, mint a főiskolákon. A moszkvai és a leningrádi egyetem pedagógiai tanszékének munkatársai nincsenek megelégedve ezzel, annál is inkább nem, mert a tanári pályára kerülő hallgatók

egy része az önképzés során nem egészíti ki megfelelően az ismereteit, tudását. A tanszékek elgondolása az, hogy a kisebb csoportok számára tartott speciál-kollégiumok és fakultatív tanulmányok során tudják mégis a megfelelő képzettséget biztosítani. Ezenkívül határozottan törekszenek arra, hogy az egyetem tanácsai növeljék a kötelező pedagógiai stúdiumok idejét és terjedelmét a tanári pályára készülő hallgatók számára. A fenti adatokon kívül érdeklődésre tarthat számot a pedagógiai oktatásnak a moszkvai egyetemen is bevezetett programtervezete. A minisztérium által kiadott ideiglenes program négy részből áll:

Az I. rész a nevelésnek és a pedagógiának mint tudománynak általános problémáit tárgyalja az alábbi részletezés szerint:

1. A pedagógia tárgya, feladatai és módszerei. A nevelés lényege.
2. A nevelés és a pedagógiai fejlődés főbb szakaszai.
3. A kommunista nevelés, célja és feladatai.
4. A gyermek fejlődésének törvényszerűségei és a serdülőkor pedagógiájának kérdései.

5. A népoktatás rendszere.

A II. rész a didaktikát, az oktatás és képzés elméletét tartalmazza:

1. A didaktika és fejlődésének főbb szakaszai.
2. Az oktatási folyamatlényege és törvényszerűségei. A didaktika alapelvei.
3. Az oktatás és képzés tartalma. Az általános, a politechnikai és a szakképzés.

4. Az oktatás és a termelő munka összekapcsolásának útjai.

5. Az oktatómunka megszervezésének formái.

6. Az oktatási módszerek.

7. A tanulók ismereteinek és készségeinek felmérése.

A III. részben a nevelési folyamat módszertanának alapjait ismerteti a programtervezet. Ebben a részfejezetek címe a következő:

1. A nevelői tevékenység tartalma és elvei.
2. A kommunista világnézet alapjainak kialakítása.
3. A kommunista erkölcsi nevelés módszerei.
4. A közösségi nevelés. Az iskolai Komszomol, az Úttörő szervezet és a tanulók szervezetei.

5. Az esztétikai nevelés általános módszerei.

6. A testi nevelés általános módszerei.

7. Az iskolán és osztályon kívüli munka formái és módszerei.

8. Az önnevelés folyamata és megszervezése.

A IV. részben a tanár, az iskola és a család pedagógiai szerepéről, feladatairól az alábbiak szerint kapnak oktatást a tanárjelöltek:

1. A tanár, a nevelő, a pedagógus kollektíva.

2. Az iskola és a család.

3. Az iskola vezetése és irányítása.

A programtervezet fenti vázlatos ismertetése nem adhat teljes képet a szovjet egyetem pedagógiai oktatásáról, a jövő tanárok sokoldalú neveléséről. Ezért is helytelen lenne itt most bármilyen általánosító megjegyzést tenni. A programtervezet magában is sokkal gazdagabb, mint amennyire erre a vázlatból következtetni lehet. Egy körülményre azonban felfigyelhetünk: a nevelés jelentősége, szerepe kap itt erőteljes hangsúlyt. Ez a koncepció végigvonul az egész szovjet tanárképzésen, amint ezt az iskolai gyakorlatok jellege, rendszere és tartalma is kifejezi.

IV.

Ismeretében viszonylag részletesen foglalkozom a tanárképzésben jelentős helyet elfoglaló iskolai gyakorlatokkal. Az iskolai gyakorlatokat a tanárképzés szovjet szakemberei nemcsak a pedagógiai és szaktárgyi oktatás, a tanárrá képzés szempontjából tartják fontosnak, hanem azért is, mert a szinte 5 éven át, folyamatosan történő iskolai gyakorlat során nevelik hivatástudattól áthatott pedagógussá a hallgatókat. Közvetlenül, a tanárjelöltekkel folytatott beszélgetések folyamán is meggyőződhettem arról, hogy a hallgatók az iskolában a nevelői foglalkozások, gyakorlatok során évről évre szívesebben, mind nagyobb érdeklődéssel fordulnak pedagógus pályájuk felé. Az iskolai gyakorlat elsőrendű nevelési tényező tehát a tanárképzésben.

Az iskolai gyakorlatok rendszere nem egységes: más az egyetemeken, más a pedagógiai főiskolákon. Az egyetemek, a főiskolák, sőt egyes karok is a helyi tantervváltozatok, a körülmények (pl. van-e elég bázis-iskola az egyetem, a főiskola székhelyén) szerint eltérhetnek az általános gyakorlattól.

A moszkvai egyetemen a pedagógiai és módszertani előadásokkal kapcsolatban hospitálási, megfigyelési gyakorlatokat tartanak abban a félévben háromszor, amelyikben az előadások is szerepelnek a szak, a kar tantervében. Ezeket passzív gyakorlatoknak nevezik. A negyedik (egyes karokon az ötödik) évben két alkalommal tartanak folyamatos nevelési, illetve oktatási gyakorlatokat. A gyakorlatok ideje az első időszakban (pl. IV. év 1. félévben) 4 hét, a második időszakban 6 hét. A 6 hetes gyakorlat során pl. az orosz szakosok legalább 3 nyelvtani és 3 irodalmi órán kötelesek tanítani, ezen kívül levezetnek más tanuló foglalkozásokat is (szakkör, osztályfőnöki óra, úttörő-foglalkozás, múzeumlátogatás stb.). A leningrádi egyetemen a 6 hetes aktív gyakorlat az 5. évben folyik. A nevelési gyakorlatok általában megelőzik az oktatási gyakorlatokat. A gyakorlatokat az egyetem és a helyi tanácsok által kijelölt úgynevezett bázis-iskolákban folytatják. Ilyen iskolák vidéken is vannak. A nevelési gyakorlatokat a pedagógiai tanszék irányítja, a tanítási gyakorlatokat elsősorban a szaktárgyi karok (tanszékek) metodikusai, a pedagógiai tanszék közreműködésével. A moszkvai egyetemen az orosz és a történelem szakos tanárjelöltek egy részének gyakorlatát a 4. évben a tanszékvezető-helyettes docens irányítja. A bázis-iskolák igazgatója, tanulmányi vezetője és az erre a feladatra kijelölt tanárok a konkrét iskolai gyakorlat előkészítésében, ellenőrzésében, elemzésében önállóan, illetve a pedagógiai vagy metodikai előadók általános irányítása mellett vesznek részt. A tanárjelöltek elég nagy önállóságot kapnak, különösen a gyakorlat második szakaszában. Elvi megfontolásokból (a megfelelő előkészítés, gyakorlat és elemzés után az irányítás nélküli munkára való készséget is meg kell szerezni; a bizalom erősíti a munkában stb.) következően a tanárjelöltek teljesen önállóan is vezetnek le tanórát vagy más foglalkozást. Ezek eredményességét a zárófoglalkozáson ellenőrzik. — Az egyetemekről kikerülő tanárjelöltek a gyakorlatok ideje alatt is folytatják az elméleti tanulmányaikat, esetleg — ha pl. vidéken gyakorolnak az 5. évben — a levelező tagozat szerint. — A nevelési gyakorlatok sajátos és értékes formái a nyári szünidőben a termelési gyakorlatra beosztott tanuló-csoportokban, vagy az úttörő-táborokban és gyermekotthonokban végzett és nagymértékben önálló nevelői tevékenység. Ezeket a gyakorlatokat általánosságban előkészíti az egyetem, és irányítja a tanulók több csoportját összefogó vezető pedagógus. Az ilyen nyári nevelési gyakorlatok teljesítése az ötéves

képzés ideje alatt (általában a III. vagy IV. év után) legalább egyszer kötelező; a munka értékelését a tanárjelölt összefoglaló elbírálásában figyelembe veszik.

Az iskolai gyakorlatok lebonyolításának módszere nagyrészt azonos a mi tanárképző gyakorló iskoláink munkamódszerével. A metodikusoknak (a szakmódszertan egyetemi előadói ezek) sokkal nagyobb a szerepük és a felelősségük, mint nálunk az egyetemi tanárképzésben. A metodikusok közül többen egyidejűleg egy bázis-iskolában tanárok is. Az iskolai gyakorlatoknak kb. 50%-a a nevelési foglalkozásokhoz kapcsolódik. A viszonylag kevés időt felölélő gyakorlatokra a szaktárgy vonatkozásában a teljes felkészültséget megkívánja az egyetem és a bázis-iskola. A tanárjelöltnek ismernie kell például a tantervet, a tankönyveket. Ezt az ismertetést nagy alapossággal a szakmódszertani tanulmányok alatt kapják meg. A bázis-iskola vezető tanára csak akkor engedi tanítani a tanárjelöltet, ha a tankönyv alapos ismeretéről meggyőződött. Az iskolai gyakorlat további javítása érdekében a leningrádi egyetemen az 1960—61-es tanévben kísérletképpen olyan tantervet vezettek be az első éves tanárszakosok részére, hogy az úgynevezett aktív gyakorlatot a mi rendszerünkhöz hasonlóan az 5. évben, egy tanéven át teljesítik majd. A gyakorlatok ideje alatt a bázis-iskola pedagógusai a konkrét feladatokkal kapcsolatban kiegészítő oktatást adnak pedagógiából a hallgatóknak. Ezek a foglalkozások szemináriumszerűek és a tanárjelöltek előtt (ahogy erről a beszélgetések alkalmából nyilatkoztak) ezek a tanulási alkalmak nagyon népszerűek.

Az egyetemen tanuló tanárjelöltek gyakorlati képzését a pedagógiai tanszékek munkatársai nem tartják kielégítőnek (a moszkvai és leningrádi egyetem munkatársaival beszéltem erről), bár évről évre jobb szervezési, módszerbeli és tartalmi megoldásokat találnak problémáikra. Figyelembe véve az egyszakos és igen magas színvonalú szaktárgyi tanárképzés eredményeit, mégis az iskolák éppen olyan szívesen fogadják az egyetemekről kikerülő fiatal tanárokat, mint a pedagógiai főiskolák neveltjeit.

Az egyetemek is sokat foglalkoznak az iskolai gyakorlatok jó módszereinek és helyes tartalmának kialakításával. Ezt igazolja többek közt a leningrádi egyetem pedagógiai tanszékének a múlt évben megjelent tanulmánya is a tanárjelöltek iskolai gyakorlatainak programjáról. Az egyetem összegyűjtött és elemzett tapasztalatainak megismerése nálunk is fontos lehet; szakembereink érdeklődéssel olvassák, tanulmányozzák.

A leningrádi egyetem pedagógiai tanszéke az alábbiakban összefoglalható hét feladatot jelöli ki az iskolai pedagógiai gyakorlatok számára:

a) Megismertetni a hallgatókat az iskolai munka általános helyzetével és a legjobb tanárok tapasztalataival.

b) Tájékoztatni őket az iskolai tervekészítés valamennyi válfajáról (tanári oktatómunka, osztályfőnöki tevékenység tervezése).

c) A hallgatók tanulják meg az iskolai élet jelenségeit megfigyelni, elemezni, helyesen értékelni pedagógiai, módszertani és pszichológiai szempontból.

d) Meg kell tanítani a hallgatókat a tanulók életkori sajátosságait felismerni, a nevelő munkát megszervezni, az egyes tanulók magatartásában mutatkozó bonyolultabb problémákat alkotó módon megoldani.

e) Tanulják meg az óra levezetését, közben sajátítsák el az oktatás különféle módszereit, amelyek a tanulókat az adott tantárgy óráin való aktív részvételre, az órákon és otthon önálló munkára ösztönzik.

f) Tanulják meg az órák megfigyelését és elemzését.

g) Ismerkedjenek meg az úttörő- és osztálykollektívában végzendő tanulófoglalkozások és a tantárggyal kapcsolatos tanórán kívüli munka vezetésével.

Az egyetemeken által irányított iskolai pedagógiai gyakorlatok értékes programja után lássuk most már, milyen szervezésben és milyen tartalommal folyik a pedagógiai főiskolák gyakorlati tanárképzése.

A pedagógiai főiskolákon képzett tanárjelöltek iskolai gyakorlatát a közvetlen tapasztalatok, beszélgetések anyagának felhasználása mellett elsősorban három fontos dokumentum alapján ismertetem. Az OSzSzK művelődésügyi minisztere 1960-ban rendeletet adott ki erre a feladatra vonatkozóan. Ezt követte a részletes végrehajtási utasítás, és kiegészítette az iskolai gyakorlat teljes tanterve, programja. Mindhárom dokumentumot érdemesnek tartanám arra, hogy az érdekeltek és illetékesek számára nálunk is kiadják. Különösen jelentős a pedagógiai gyakorlatok programja (részletes tanterve); ez egyedülálló munka az ilyen tanárképzési feladatok tudományos feldolgozása terén.

A reformok szellemében folyó pedagógiai főiskolai tanárképzés rendszerében a szaktárgyi és pedagógiai teljes képzés szempontjából is jelentősek a pedagógiai (iskolai) gyakorlatok. Ezek a tanárjelöltek elméleti képzésének kiegészítését és a gyakorlati képzést egyidejűleg biztosítják. A pedagógiai gyakorlatok célját így foglalja össze a miniszter rendelete: „... a tanárjelölt végezzen főiskolai tanulmányának minden évében társadalmilag hasznos pedagógiai munkát az iskolákban és más oktató-nevelő intézményekben. E munka folyamán sajátítsa el azokat a pedagógiai jártasságokat és készségeket, amelyek az iskolában végzett gyakorlati munkához szükségesek”.

A pedagógiai gyakorlatot a tanárképzés tantervével összhangban szervezik meg, folytatásukban különösen tekintettel vannak a tanárjelöltek kezdeményezésének és aktivitásának előmozdítására, továbbá arra, hogy a nevelő-oktató munka minden területével aktivitás közben ismerkedjenek meg. — A gyakorlatokat a főiskolák szervezik, irányítják anélkül, hogy túlzott gyámkodással a bázis-iskolák tanárainak vagy itt a tanárjelölteknek a tevékenységét úgy befolyásolnák, hogy ez végül is megakadályozná az élenjáró tapasztalatok megismerését.

A gyakorlatok lefolytatásának irányelvei közül kiemelkedők a következők:

1. megtanítani a tanárjelöltet az elméleti ismeretek alkalmazására,
2. hozzászoktatni őket az önálló, alkotó módon végzett pedagógiai munkához,
3. fejleszteni a tanárjelölt pedagógiai érdeklődését,
4. bevezetni a pedagógiai és neveléslélektani megfigyelések, elemzések munkaszervezésébe és a végrehajtás módszereibe.

A tanárjelöltek gyakorlati képzésében fontos helyet foglalnak el az elméleti stúdiumokkal kapcsolatos szemináriumok és a gyakorlati foglalkozások; ezek jelentik az első, majd párhuzamosan a folyamatos kapcsolatokat a konkrét pedagógiai gyakorlati élettel. Az I — II — III. évben végzett iskolai pedagógiai gyakorlatok elsősorban nevelési jellegűek, a tanulók tanórán kívüli, nevelő-oktató célú foglalkozásainak megismerésére és ezek levezetésében való gyakorlatosság megszerzésére törekszenek. A gyakorlatokat általában a főiskolai tanulmányok megszakítása nélkül, hetenként egy napot az iskolában töltve, végzik el. A három év alatt legalább 300 óra gyakorlatot teljesítenek, mégpedig az

I—II. évfolyamban az alsó tagozatos osztályokban, a III. évben az V—VIII. osztályosok közt végzik munkájukat. Mivel a pszichológiai és pedagógiai elméleti tanulmányok során is ilyen sorrendben ismerkednek meg a pedagógiai feladatokkal, ezért a gyakorlati képzés is végigmegy az évfolyamokon: megismerik a különböző életkorú gyermekcsoportokat, vezetik a gyermeki öntevékenység valamelyik ágát („ügyeskezek”-körét, ének-tanulást, szórakoztató játékokat, egészségügyi foglalkozásokat stb.). Később az úttörő-foglalkozásokat, az V—VIII. osztályokban a szakkört, az osztályfőnöki órát ismerik meg, vezetik le. A III. év után a nyári úttörő-táborokban, a termelési gyakorlatokon már önálló pedagógiai munkát végeznek, miután a tanév során is megismerkedtek közvetlen gyakorlás során a tanulók hasznos fizikai munkájának, úttörő-életének pedagógiai feladataival. Ezek közt igen fontosak az úttörő-alapszervek, osztályok, szakkörök kirándulásai, múzeum- és üzemlátogatásai, városi sétái, színházlátogatásai. Az ilyen nevelő-oktató (és a tanulók számára egyben szórakoztató) foglalkozások nagy szerepet kapnak az új szovjet iskolában; az ezekkel kapcsolatos pedagógusfeladatokra való előkészítést nagy gonddal, szervezettséggel és tudományos alapokra építve végzik el a tanárképzés munkatársai a főiskolán és a bázis-iskolákban egyaránt.

A pedagógiai gyakorlatok részletes programja szinte teljességre törekedve ismerteti a tanárjelöltek feladatait s azokat az ismereteket és készségeket, amelyeket a jelöltnek meg kell szereznie. A megkívánt gyakorlati készségek közül néhányat ismertetek; főleg azokat, amelyekre való felkészülés a mi gyakorló tanárképzésünkben nem áll eléggé előtérben.

Az I—II—III. éves jelölt legyen képes felkészülni az osztályonkívüli nevelő foglalkozásra.

Tudjon oktató-nevelő céllal beszélgetni a tanulókkal, közöttük szervező-nevelő munkát végezni, a pedagógiai tapintat alapján velük kapcsolatot létesíteni.

Legyen képes lélektani megfigyeléseket végezni, ezek alapján tudja elhatárolni egymástól a pszichikai jelenségeket, tudja pszichikailag elemezni és értékelni a gyermeki tevékenységet.

Tudjon egyénileg is megfigyelni, elemezni, majd az egyéni foglalkozás módszereit kidolgozni a tanulóra vonatkozólag. Legyen képes szakkört előkészíteni és levezetni.

Tudjon a tanulókkal politikai témájú beszélgetést folytatni.

Legyen képes az életkori sajátosságok megfigyelésére és ezeknek a szülőkkel történő megbeszélésére.

A III. évesek felé támasztott követelmények közt már elsősorban nem a megfigyelések, hanem a közvetlen aktivitás igénye áll előtérben. Ilyenek: Tudjon politikai, erkölcsi és tanulmányi problémákról vitákat vezetni az osztályban (nemcsak beszélgetni!).

Tudjon különböző tanuló, úttörő foglalkozásokat megszervezni és levezetni a tanulóaktíva irányításán keresztül.

Tudjon az egyes tanulókról és a közösségekről megfigyelések alapján jellemzést összeállítani, majd ezek alapján nevelési terveket készíteni.

Legyen képes a nevelő foglalkozásokat tudományosan, a gyakorlat érdekei szerint elemezni.

Az itt csak kivonatossan ismertetett követelmények megvalósítására valóban rendkívül sokféle gyakorlatot kell elvégezni a tanárjelöltnek; és az ezekre való felkészítés alapos tanulmányokat igényel a tanárjelölttől, és nagy

jártasságot, sokágú értékes kapcsolatokat, jó elméleti képzettséget a gyakorlat vezetőjétől, akár a pedagógiai tanszék, akár a bázis-iskola munkatársáról van szó. Közvetlen tapasztalataim (amiket különösen a leningrádi 199. számú bázis-iskolában szereztem) alapján mondhatom, hogy szinte minden lehetősége megvan annak, hogy a fiatal szovjet tanárok ilyen felkészültséggel kerüljenek az iskolákba. Az első három évfolyamban szerzett nevelési gyakorlatosság próbája a 4—6 hetes nyári gyakorlat a táborokban vagy tanulói munkahelyeken. Itt az évközi pedagógiai gyakorlatban kitűnt tanárjelöltek fizetést is kapnak. Ennek minősítő jellege is van, így a nyári nevelési gyakorlatokra szülő és a pedagógiai tanszéken történő előkészítésben szívesen vesznek részt. Az első három év nevelési gyakorlatai során lehetőleg minél többször ugyanazzal a tanulócsoporttal foglalkoznak a tanárjelöltek, és ugyanaz a pedagógus irányítja a munkájukat. Így például a II. évben a 4. osztályban, a III. évben az 5. osztályban végzi gyakorlatát a tanárjelölt, és nyáron is a táborban ennek az osztálynak a raját vezeti.

Ilyen előkészület, ilyen gyakorlatosság alapján kezdik meg a IV. évben az 5—11. osztályokban, a szak-középiskolában vagy esti iskolában, illetve bentlakásos iskolában munkájukat. A gyakorlatot általában a főiskolai tanulmányaik megszakításával egyhuzamban 8 hétig végzik. Ezalatt napi 6 órát dolgoznak az iskolában a szaktárgyak szerinti tanár vezetése mellett, és ezen belül legalább 15 tanórát terveznek és vezetnek le a vezető tanár segítségével. Az V. évben ugyanilyen szervezés mellett 12 hetet töltenek a jelöltek az iskolában, ahol az első 3 héten a tanár előkészítése és vezetése mellett, majd 9 hétig önállóan (bár felügyelet közben is) tanítanak, mindkét szaktárgyukból heti 12 órában. Ezen belül elvégzik az egyik szaktárgy vezető tanárának osztályában (itt kell tanítaniok is) a teljes osztályfőnöki nevelő munkát is.

A IV. évesek gyakorlatát még a főiskola módszertani tanszéke, ennek tanára irányítja az iskola tanárainak közreműködésével. Az V. évben a gyakorlatot az iskola igazgatója a vezetőtanárokon keresztül irányítja. A főiskola tanszékei csak látogatnak, és a pedagógusoknak konzultációt tartanak.

Lássuk most már, hogy milyen követelményeket támaszt a program a IV—V. éves tanárjelöltek felé a gyakorlati idő végére. A gyakorlatok idején megismerkedik az egész iskolával, különösen azokkal az osztályokkal, ahol gyakorol. Megtanul óravázlatokat kidolgozni, tanít és azután tudományos módon elemzi a nevelési és oktatási folyamatokat. Szakkört vezet szaktárgyaiból, önállóan dolgozik a szülők szervezetében; hiszen szinte önálló osztályfőnökként is működik. Már tevékenyen részt vesz az osztály tanárainak megbeszélésein, illetve a pedagógiai tanács (tanártestület) értekezletein. Össze gyűjti, feldolgozza és évfolyam, vagy szakdolgozatában felhasználja a pszichológiai, pedagógiai vagy szakmódszertani megfigyeléseit, elemzéseit. Az ilyen munka alapján követelmények lehetnek a következők:

Legyen képes megtervezni és levezetni a különböző típusú órákat, és ezekben az oktató munka különböző formáinak felhasználását eredményesen végezze.

Tudja felhasználni nevelési céllal a tanítás anyagát. Legyen képes osztályközösséget erősíteni és vezetni, osztályfőnöki teendőket ellátni. Tudjon előkészíteni és végrehajtani az egész iskolára vonatkozó nevelési intézkedéseket (pl. iskolai ünnepélyt).

Tudja vezetni az osztálykomszomol szervezet munkáját. Készítsen szertár-fejlesztési és karbantartási tervet és bonyolítson is le ilyen munkát. Tudjon

pszichológiai és pedagógiai kísérleteket, megfigyeléseket és elemzéseket önállóan is elvégezni.

Amint látjuk, valóban magas követelményeket támaszt, sokféle tevékenységet és alapos tanulmányokat igényel a szovjet tanárképzés rendszere. Érthető, hogy ezek vezetésében az egyetem, a főiskola és a bázis-iskolák maximális, a közvetlen tanácskozó- és munkakapcsolatokra épülő együttműködését kell biztosítani. Ezt az együttműködést a tanárképzés iránti felelősségtudat, a magas színvonalú tudományos képzettség, a szovjet ember, a gyermek iránti szeretet hatja át. A szovjet pedagógiai tudományok eredményeit alkalmazzák a tanárképzés folyamatában is: az elméleti ismeretek egyidejűleg kapcsolódnak a közvetlen szemlélethez (megfigyelések), vagy az aktív szemléltetés megelőzi néha az elméleti oktatást. A helyes tudományos fogalmak kialakítását segítik elő a közvetlen gyakorlatok, és így jutnak el a pedagógiai általánosításokhoz, a törvényszerűségek feltáráshoz és megállapításához. Ilyen alapokon várható, hogy a helyes pedagógiai gyakorlathoz, az értékes készségekhez, a nevelési és oktatási ismeretek gyakorlati alkalmazásában való jártasságokhoz eljusson a fiatal szovjet tanár.

Az egész tanárképzés nagy súlyt helyez arra, hogy a tanárjelölt tanulmányai végén eljusson a pedagógiai tudatosság fokára nevelő-oktató munkájában. Az ehhez vezető úton valósul meg a programnak az a pontja, amit így fogalmaztak meg a nevelési gyakorlattal kapcsolatban: a tanárjelölt „az egyes nevelési intézkedéseket ne csak a végrehajtás módszerének oldaláról vizsgálja, hanem a konkrét nevelési feladatok megoldásának oldaláról is. Nagy figyelmet kell fordítani a hallgatók pedagógiai gondolkodásának fejlesztésére. Meg kell tanítanunk őket pedagógiai-pszichológiai megfigyelések végzésére, a megfelelő pedagógiai következtetések levonására és arra, hogy az iskolai munkában a gyakorlat elemzésekor mind gyakrabban tegyék fel a „miért” kérdést, és válaszoljanak rá”. A helyes választ természetesen nemcsak szóban, hanem főleg a pedagógus tevékenységben igényli a fiatal tanártól az iskola.

A követelmények teljesítésének lehetőségét biztosítják azok az alapos elemzések, amelyeket a metodikusok és a bázis-iskola gyakorlatot vezető pedagógusai végeznek a tanárjelöltekkel. Ilyeneken részt vettem egy-egy moszkvai ill. leningrádi bázis-iskolában. Ezek hatását, eredményét a legjobban az a hozzáértés és aktivitás jellemezte, amivel a 3—4 főből álló IV. éves tanárjelölt csoport részt vett az elemzésekben. Alapos logikai, ismeretelméleti és didaktikai tudást mutatott például az egyik fizika óra szemléltetési problémáinak megvitatása. Itt az volt a kérdésfelvetés, hogy milyen kapcsolat legyen a mozgásimpulzusokat szemléltető oktató film témája és az óra tananyagát alkalmazó fizikai feladatok, példák közt. Ugyancsak alapos felkészültséggel vitatták meg a főiskola metodikusának vezetése mellett azt, hogy az összefoglaló órán milyen legyen a tanár kérdészmódja és mi a kérdésekbe foglalt problémák pedagógiai-didaktikai jelentősége.

V.

Összefoglalásul azt a véleményt kell elmondanom, hogy a tantervek, programok igen jól beválnak mind az elméleti, mind a gyakorlati képzés területén; az ezek szerint folyó konkrét munka igen nagy értékű, különösen a pedagógiai főiskolákon. Ez annál is inkább fontos, mert a főiskolákról kerül ki a középiskolai tanárok túlnyomó többsége. Ezek a pedagógiai főiskolák illeszkednek bele legjobban a szovjet felsőoktatási rendszerbe, azok közé a

„főiskolák” közé, amelyek elsősorban végzik a felsőfokú szakemberképzést a társadalmi, gazdasági és kulturális élet minden területe számára. Kitérően egyesítik a főiskolák a tudományosságot és a szakmaiságot, az elmélet és a gyakorlati élet követelményeit. Azt gondolom, hogy a mi középiskolai tanárképzésünk is elsősorban ezeknek a szovjet pedagógiai főiskoláknak a munkáját tanulmányozhatja haszonnal; még akkor is, ha szervezeti téren más jellegű a mi tanárképzésünk. A szovjet egyetemek a hatalmas ország tudományos, kulturális, közoktatási életében bizonyos szempontból más szerepet, más feladatokat kaptak a tanárképzés terén. A mi egyetemeink tanárképzési munkájában a szovjet képzés tapasztalatait a mi viszonyaink és sajátos feladataink szerint megfontoltan kell esetleg felhasználni.

Jegyzetek

Ismertetésemben felhasználtam azokat a közléseket, tájékoztatásokat, amelyeket 1961 februárjában tett tanulmányutam során a szovjet felsőoktatási minisztérium pedagógusképzési ügyosztályán, a moszkvai és a leningrádi egyetem pedagógiai tanszékén, a leningrádi HERZEN Pedagógiai Főiskolán, a Pedagógiai Tudományok Akadémiáján, a moszkvai 103. számú és a leningrádi 199. számú 11 osztályos bázis-iskolában kaptam, valamint az alábbi irodalmat:

A. J. ARET: Tanárképzés az egyetemen. Szovjetszkaja Pedagogika. 1957. 3. sz.

ASZENJEV: Nagy fordulat a szovjet pedagógusképzésben. Szovjetszkaja Pedagogika. 1957. 1. sz.

E. CANONGE: La formation psycho-pédagogique dans les E. N. N. A. L'Éducation Nationale. 1961. 17. sz.

P. COMET: Le rôle du conseiller pédagogique et le travail des stagiaires. Cahiers Pédagogiques. 1961. XVI. 6.

H. DAHLKE: A szocialista pedagógusképzés útjai. Pädagogik. 1959. 11. sz.

I. DAVIES: Initiation scolaire à l'Orient. Unesco. 1961.

Formation et recrutement des maîtres de l'enseignement du second degré. Paris. 1955.

KISZELJOV—OKROKVERCCHOVA: A pedagógiai gyakorlatok tapasztalatai a leningrádi egyetemen. Leningrád. 1959.

La formation du personnel enseignant secondaire. Paris—Genève. 1955.

Pedagógiai főiskolák tantervei. Kiadta a Szovjetunió felsőoktatási minisztériuma. Moszkva. 1959.

A pedagógia és a pedagógia történet kérdéseinek programja. Kiadja a Szovjetunió felsőoktatási minisztériuma. Tervezet (kéziratban).

A pedagógiai főiskolások pedagógiai gyakorlatáról szóló dokumentumok gyűjteménye.

Az OSZSZK művelődési minisztériumának kiadása. Moszkva. 1960.

H. SIEBERT: Der Siebenjahrplan und die Lehrerausbildung. Pädagogik. 1960. 1. sz. Schule und Erziehung. Berlin. 1960. (Tanulmányok a nyugatnémet közoktatás kérdéseiről.)

Альфред Темеш:

ПРОБЛЕМЫ, ПРОЕКТЫ И РЕШЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В СССР

Частично на основе документов, частично же опираясь на приобретенный по случаю научной командировки опыт, автор знакомит с положением подготовки преподавательских кадров в Советском Союзе. Анализируются реформы, осуществимые как в университетах, так и в преподавательских вузах. Особенное внимание выделяется школьной практике педагогов до начала преподавательской деятельности. В заключение внимание обращается на важность сравнительных анализов с точки зрения правильного решения

Afred Temesi:

PROBLEMS, PLANS AND SOLUTIONS IN THE TRAINING OF TEACHERS IN THE USSR

Relying partly on documents partly on personal experiences gained at a study-tour the author deals with the position of the training of teachers in the Soviet Union. Analysing the reforms under way both at the Universities and in the Teacher's Training Colleges the author pays special attention to the educational practice of pedagogues before starting their professional career. To conclude, he calls the attention to the importance of comparative analyses, going by the drawing up of the best solution.

A TANULÓK CSELEKVÉSRE ALAPOZOTT ISMERETSZERZÉSE ÉS AZ ERRE FELKÉSZÍTÉS FONTOSSÁGA TANÍTÓKÉPZŐINKBEN

Az ember és környezete kapcsolatára két alaptevékenység jellemző: *a megismerő tevékenység* (amelynek eredményeként többé-kevésbé hűen tükröződik tudatában a külvilág) és a *cselekvés* (amely a helyes alkalmazkodás pozitív formája), s amelynek eredményeképpen a saját érdekeinknek megfelelően változtatjuk meg a világot (LÉNÁRD, 20.).

Minden idők emberének, hogy élhessen — sőt jól élhessen —, létérdeke, hogy megtanulja minél jobban megismerni a világot és minél jobban föl-készülni a természeti és társadalmi valóság neki legjobb alakítására, a leg-hasznosabb alkalmazkodásra. És minél magasabb fokú a termelési mód, minél magasabbrendű egy kultúra, minél magasabb rendű egy társadalom, annál nagyobb gondot kell fordítani az oktatásra, illetőleg az eljövendő életfeladatok sikeres megoldását biztosító föl-készülésre.

Nekünk ifjúságunkat a szocialista társadalmi életre, a szocialista terme-lésre kell föl-készítenünk. A most meginduló nagy jelentőségű iskolareform arra irányul, hogy oktatásunk a szocialista életre, a szocialista termelésre, a szocialista munkára, a kommunista építésre készítse fel tanulóinkat. Az iskola már az alapképzés során is legyen tekintettel arra, hogy mit követel a szocialista társadalom.

Az új felsőfokú tanítóképző intézetek hivatottak s egyben elkötelezettek arra, hogy szocialista társadalmunk e nagy követeléseit megvalósítani segítsék.

Ez a tanulmány arra vállalkozik, hogy megláttassa alsótagozati oktató munkánk egy sajátos területen mutatkozó egyoldalúságait, vagyis azt, hogy a megismeréshez az alsótagozati tanulóinkat túlzottan verbális úton törekszik hozzájuttatni, és tanítóink elhanyagolják a sajátos gyermeki cselekvésre (érzék-szervi-mozgásszervi manipulációkra, feladatmegoldó cselekvéses próbálgatá-sokra, konstruálásra), a gyakorlati tevékenységeikre támaszkodást. Egyben a tanulmány arra törekszik, hogy feltárja azokat a lélektani törvényszerűségeket, amelyekre támaszkodva a túlzottan alkalmazott „tanítói” verbális mód-szereket egyensúlyba lehet hozni a cselekvéssel kapcsolatos oktatási módsze-rekkel, és ezek fokozott alkalmazásával el lehet érni, hogy a legmagasabbfokú megismeréshez, a gondolkodáshoz, az elvontabb logikai műveletekkel történő feladatmegoldáshoz könnyebben juthassanak el tanulóink.

Tanítóképzésünk során el kell mélyítenünk hallgatóink neveléslélektani ismereteit éppen e sajátos és elhanyagolt területen, hogy helyesen lássák a megismerés és cselekvés szoros kapcsolatát, ezek egymáson alapuló törvény-szerűségeit, és már gyakorlati kiképzésük folyamán próbálják elsajátítani az e törvényszerűségeket figyelembe vevő oktatási módszereket. E tanulmány

ehhez igyekszik számukra is, de a gyakorló pedagógusoknak is elméleti megalapozást és egyben segítséget nyújtani.

1. A megismerés és a cselekvés

Fejlődéslélektani szempontból szokás mondani, hogy a kisgyermek legjellemzőbb élettevékenysége a *játék*, az iskolásgyermeké a *tanulás*, a felnőtté a *munka*. Ez lényegében így is van. Csak az elmélyültebb dialektikus szemlélet fűzheti még hozzá, hogy az első hat évben a jellemző élettevékenység ugyan a *játék*, de ez a *kisgyermeknek komoly munka*, olyan tevékenységeknek sora, amelyeknek sokszor ismételt végzése öröm (funkció-öröm); és egyben bizonyos kortól kezdve produkció, teljesítmény és eredmény (főleg a konstrukciós játékok fokán). Még inkább *munka a tanulás*, amelyet kezdetben végezhet játékosan az átmeneti szakaszban, de amely előbb-utóbb tervszerű, irányított, teljesítményt felmutató komoly munka. S végül a felnőtt legjellegzetesebb főtevékenysége a munka, bizonyos vonatkozásban tanulás is, tapasztalatok forrása, amely azonban már sohasem játék és a felnőtt játéka sohasem munka, mint a kisgyermeké, hanem felüdülés, szórakozás.

Az iskolában a legfőbb tevékenység a pedagógusok részéről az oktatás és nevelés, a növendék részéről a tanulás. A nevelés főleg a magatartás formálására irányul, de ha a nevelés öt ágára gondolunk, ez bizonyos oktatás, illetőleg tanulás nélkül nem képzelhető el, mint ahogyan az oktató tevékenységgel nevelünk is.

Mind az oktatás, mind a nevelés folyamatában *ismeretnyújtás* történik és *cselekvésre készítés* folyik az iskola tantestülete részéről; és ismeretszerzés, *tanulás*, bizonyos cselekvések elvégzése a növendékek részéről.

Ebből az derül ki, hogy az *ismeret* (az *elmélet*) és a *cselekvés* (a gyakorlat) az iskolai munka folyamatában is két fő tényező. Két tényező, amely a növendék fejlődését, életre felkészítését szolgálja, amely *egymással igen szoros, elválaszthatatlan kapcsolatban van*.

Ennek tudatában továbbá állítható, hogy e két tevékenységnek, a megismerésnek és a cselekvésnek pedagógiai érdeklődésünk központjába kell kerülnie, és a reform során e téren kell a leggondosabb tökéletesítő munkát elvégezni.

Hogyan jutunk el a megismeréshez?

Erre adhat feleletet a lélektan is, a didaktika is. Az egyik azt mutatja meg, hogy mit tesz a gyermek, míg eljut a megismeréshez, a másik azt, hogy mit kell tegyen a tanító, hogy hozzásegítse a növendéket a megismeréshez. Mi a pszichológia szempontjából igyekszünk ezt a folyamatot elsőrenden elemezni és felmutatni.

A *megismerés* szavunk a befejezettséget, az elért tudást alkalmas kifejezni. Már pedig a lélektan szempontjából, de a pedagógia szempontjából is maga az ismerethez jutás, az ismeretszerzés folyamata a fontosabb probléma. Ezért vezetik be egyes pszichológusok a „*megismerő tevékenység*” kifejezést, amely a következő főbb tevékenységeket egyesíti magában: az *észlelést* (amelynek elsődleges alapja az érzékelés és funkciója a felfogás), az *emlékezést* (amelynek funkciója a megőrzés) és a *gondolkozást* (amelynek funkciója a feldolgozás) (LÉNÁRD, 20).

Ez a hármas tevékenységi forma az egyén fejlődése bizonyos fokán jelent-

kezhetik csupán együttesen, mert az első két tevékenység csak a csecsemőkor végén egy éves kortól alakul ki, a gondolkodás pedig több fejlődési fokozaton át csak 9—10 éves kortól jelentkezik fejlett formájában.

Itt most még azt is ki kell emelni, hogy e hármas megismerő tevékenység közül az észlelés és a gondolkodás szerkezetileg és funkciójában fokozati különbséget mutat, amennyiben a *gondolkodás közvetett, s egyben legmagasabbfokú megismerés*. Az észlelésben és a gondolkodásban szerepet kap az emlékezés és az észlelésben is már jelentkezik gondolati tevékenység. *Mindhárom tevékenység során különböző módon a tárgyi valóság sajátos jegyeiben és alkati elemei viszonyában tükröződik.*

Vajon milyen szerepet tölt be az *érzékelés* a megismerésben? Az érzékelést kiváltó ok az érzékelő személyén kívül van, a külső inger hatásban. A tárgyaknak tulajdonságai, mint ingerek hatnak, de hogy ezek miként tükröződnek a személyben, az a felfogó személy belső állapotától és fejlettségétől függ.

A valóságban izolált érzékelés ritka jelenség, a külvilág tükröződése mint legegyszerűbb megismerés az *észlelésben* megy végbe. A külső inger az érzékelést és észlelést az általa kiváltott *agykérgi analízáló tevékenységek* által határozza meg. Ez a belső analízáló felfogó tevékenység függ az egyén értelmi struktúráitól és szubjektív alanyi beállítottságától (RUBINSTEIN, 10.).

Ebből egyfelől az következik, hogy a tárgy különböző életkorban más-ként tükröződhet, mint ahogyan más maga a megismerő tevékenység különböző fejlettségi szinten. Csak a kifejlett logikus, illetőleg dialektikus gondolkodás fokán jöhet létre a legmagasabb értékű megismerés, a tárgyak tulajdonságainak, mozgásainak és relációinak az objektív valósággal megegyező tükröződése. Ezt a szintet elérni éppen az iskola oktató tevékenysége segíti.

Az analízátorok működése, az érzékelő tevékenység tehát elengedhetetlen, nélkülözhetetlen alap, de olyan alap, amely a kívülről jövő ingereket közvetíti, amely érzéki adatokat a gondolkodás alapvető tevékenységei, az analízáló, a szintetizáló, generalizáló, stb. tevékenységek sajátosan dolgozzák fel és a tárgyak tökéletesebb tükröztetését biztosítják, mint az érzékletek, amelyek önmagukban nem képesek a tárgyak és jelenségek lényeges sajátosságait felmutatni. E megfontolások alapján válik világossá, hogy a „megismerésnek (legmagasabb formájának), a gondolkodásnak a folyamata maga a megismerő, gondolkodó alany és a megismerendő tárgy, a megoldásra váró feladat objektív tartalma közötti szakadatlan kölcsönhatás folyamata” (RUBINSTEIN, 12).

Ennek a pszichikai folyamatnak tisztázása pedagógiai vonatkozásában is igen fontos. Leontyev, Galperin és Elkonyin közös tanulmányt szentelnek a problémának.

E szovjet pszichológusok *Az iskolareform és a pszichológia feladatai c.* tanulmányukban határozottan kijelentik: „... a gyermek fejlődése kezdettől fogva minden oldalú fejlődésként halad. Megismerő funkciói fejlődésének már első sikerei is a tárgyakkal végzett praktikus műveletek kialakulásának alapjai, s az őt körülvevőkkel való érintkezés feltételei között jönnek létre.” Egy pár sorral lejjebb: „Minden marxista számára vitathatatlan, hogy intellektuális, gondolkodási tevékenység természete szerint a praktikus tevékenységből származik.” (Ped. Sz. 1960. 10. sz.)

Ennek ellenére mind a szovjet iskolában, mind nálunk erről az alapról megfelelkeznek. Legfeltűnőbb és legtragikusabb ez a beiskolázás időszakában; a gyermek eddig a szenzo-motoros intelligenciára támaszkodva, a próbálgatáson, játékos manipulációkon és szerkesztéseken nyugvó és kevésbé a mások

verbálisan közölt tapasztalatátadásán nyugvó tevékenység alapján jutott a tárgyi valóság megismeréséhez, most pedig hirtelen a beiskolázás után rákényszerítjük a gyermekekre a felnőtt gondolkozása szerinti megoldás keresését, és legtöbbször passzív szemléletre kárhoztatva nem hagyunk más tevékenységet számára, mint azt, hogy a mechanikus emlékezetbe véséssel sokszor fel-dolgozatlanul átvegye verbális közléseinket. Vagy ahogyan a fentnevezett szovjet pszichológusok találóan megállapítják: „A gyermek az óvodában tegnap még mintázott, homokkal és vízzel játszott, egyszerűen a maga gyakorlati tevékenysége folyamán ugyan nagyon egyszerű, nagyon elemi, de mégis teljesen érzékelhető materiális dolgokat hozott létre; midőn pedig az iskolába ment, valamiképpen tüstént átváltozott valamiféle sajátságos teoretikussá”. (magyarul. Ped. Sz. 1960. 10. sz. 900. lapon.)

Az új szocialista iskolában a még meglevő didaktikai gyengeségeinket és hibáinkat ki kell küszöbölni, és az ált. iskola alsó tagozatában, különösen az első osztályban, mint átmeneti időszakban *figyelembe kell venni a gyermek megismerő tevékenysége életkori sajátosságait*, és a későbbi évek során is az értelmi, gondolkodási tevékenységek kialakításánál állandóan *támaszkodni kell az érzékeltes-mozgásos gyakorlati tevékenységekre*.

Tudomásul kell venni — amit a pszichológia feltárt —, hogy „valamennyi alapvető gondolkodási művelet — analízis, szintézis, összehasonlítás, absztrahálás stb. — kezdetben oly módon jön létre, hogy a gyermek gyakorlati széttagolással, egyesítéssel, mérícskéléssel stb. kapcsolatos külső műveleteket végez, olyan műveleteket, amelyek materiális tárgyakkal folynak”. (LEONTYEV, GALPARIN, ELKONIN, id. mű.)

Annak igazolására, hogy a gyakorlati tevékenység segítségével egész magas fokú logikai művelet végzésére válhatik képessé már az alsótagozatos tanuló, hadd említsek meg egy kísérletet, amelyet PIAGET nyomán a spec. koll.-ban saját hallgatóimmal is elvégeztünk. Egy kb. 30 cm-es tornyot építettünk játékkockákból a tanári asztalon és ugyanakkor a mellette levő kis asztalra tettünk különböző hosszúságú 20—50 cm hosszú papírsíkokat és egy csomó építőkockát. Ezután a különböző életkorú (5—10 év) gyermekeknek azt az utasítást adtuk, hogy építsenek ők is pontosan ugyanilyen magas tornyot. A kísérleti helyiségben mindig egy gyermek volt jelen, hogy befolyásolás ne érje őket. Azt tapasztaltuk, hogy az ötéves óvodás és az alsótagozati gyermekek egyként perceptív szemléletre támaszkodóan igyekeztek a feladatot megoldani. Nézték a mintatornyot és szem-mértékkel hasonlították össze a magukéval. Ezen belül bizonyos fokozati eltérés mégis mutatkozott. A legfejletlenebbek a kapott instrukció után csak építenek s nem is nézik a mintát. Belefeledkeznek a funkció örömébe. A 6—7 évesek ismételten nézik a mintát és igyekeznek ahhoz igazodni. A legfejlettebbek (10 éves kor felé) felfedezik a papírsíkokat és hozzá-illesztve a mintatornyhoz, illetőleg a saját tornyukhoz, a gyakorlatban transzduktív következtetéssel megoldják a feladatot. Az átmeneti szinten (a 8—9 évesek) nézik a mintát és megkeresik a mintatornyban használt alakú és nagyságú építőoszlopokat, illetőleg kockákat és ugyancsak szem-mértékkel, de egyben összehasonlítással és megkülönböztetéssel vagy pedig a két kezük segítségével mérve le a mintatornyot és a saját tornyukat, vizik át a magasságmértéket, és így próbálják megoldani a feladatukat. Akad olyan is az átmeneti fokon, aki mintegy a szemével próbálja araszolva felmérni, illetőleg felbecsülni a centiméterek szerinti magasságot, illetőleg akadt olyan

is, aki a papírcsikot odamérte a sajátjához és csak közelebb hozva azt a min-tához, ilyen szenzorikus alapon összehasonlító becsléssel próbálta az azonos magasságot megállapítani.

E kísérletek tanúsága szerint a gyakorlati, érzéketes-mozgásos tapasztalaton nyugvó, valamint korábbi képszerűen megőrzött tapasztalati elemek felhasználásával a 9–10 éves korbeli gyermekek az analízis, szintézis, összehasonlítás és megkülönböztetés tevékenységén túl képesek transzduktív következtetésre is. A kísérlet szerint e fokon levő gyermekek lemérték először az A torony magasságát egy papírcsíkkal (B), megállapították, hogy ez egyenlő A-val, majd e papírcsíknak megfelelő magasságúra megépítették a saját (C) tornyukat, vagyis a gyakorlat alapján eljutottak a következő transzduktív következtetéshez: ha $A = B$ -vel, és $B = C$ -vel, akkor $A = C$ -vel. Világos, hogy az előzetes gyakorlati manipuláció nélkül erre a magasabbfokú megismerésre e korban nem jöttek volna rá a gyermekek.

2. A szenzo-motoros praktikus műveletek a magasabbfokú megismerés alapjai

A szenzo-motoros tevékenységeknek ily alapvető funkciójára tekintettel irányítsuk figyelmünket legalább rövid időre ez élettevékenységeink sajátosságainak elemzésére és kifejlődésük menetére.

Az ember már világrajövetelének első pillanatában képes a létfenntartásához elengedhetetlenül szükséges *alkalmazkodó és védekező életfeladatait* megoldani öröklött szerkezeti tevékenységformákat alkotó, *feltétlen reflexként működő érzékszervi és mozgásszervi műveletekkel*. Miként történik ez? Lássunk egy példát! A világrajövetel pillanatában, amikor a köldökszínőrt elvágják, a csecsemőnek saját magának kell friss oxigénnel ellátni szervezetét, mert e nélkül megáll az élet. Az első sikoly jelzi, hogy ez sikerült az újszülöttnak, mégpedig az érzékelő és mozgásszervi apparátus szoros együttműködése eredményeként. A hideg levegő és a levegő nyomásának ingerére a felfogó érzékelő szervek reflexszerűen kiváltják a mellkasi mozgásreflexsort s nemcsak az első belélegzés történik meg, hanem elhangzik az első jelző sikoly. Ha a levegő ingerére ez a létfontosságú feltétlen reflexláncsor nem indul meg, a szülésnél segédkezők még erősebb ingerekkel próbálkoznak hatni, hideg-meleg vízbe mártogatják az újszülöttet, vagy lábánál tartva alsótestét paskolják, hogy ismét csak érzékszervi benyomásra a mozgásszervi működést kiváltásák. Ezeknek a feltétlen reflexeknek öröklötten meghatározott *szenzo-motoros összeműködése nem akaratos és nem tudatos*.

E feltétlen reflexműködésre épül — ugyancsak szenzo-motoros közreműködéssel — a *feltételes reflexek* mind gazdagabb és bonyolultabb működéssrendszere. Saját gyermekeimnél hathetes koruktól kezdve figyeltem meg pl., hogy édesanyjuk hangja, látási ingere, a szopást megelőző tisztábatétel, a fürdetéshez az előkészület, a szopáshelyzetbe helyezés — jelző, kiváltó ingerévé vált, mint feltételes inger, a szopást megelőző feltétlen reflexeknek, mint a fejforgatás, az ajkak cuppogtatása, fokozott nyálkiválasztódás, türelmetlen sírás vagy olykor a repeső mozgás és a mosoly.

Ez akaratlan érzék és mozgásszervi tevékenységek mellett még megemlíthetjük az *impulzív és reaktív* mozgásokat. Az impulzív mozgásoknak mintha nem is lenne konkrét lelki indítéka. Belső érzelmi állapotoktól függően vagy tónus-feszültségből belső ösztönös tendenciából indulhatnak meg mint a céltalan kéz-láb és egyéb testrészmozgások. Már ezek is hozzájuttatják a

csecsemőt bizonyos primitív tapasztalatokhoz, és sokszor megismétlődésük során létrejöhet a funkció-öröm és e tevékenységforma felhasználhatóvá válik a további próbálgatások során. Ugyancsak *ez ismétlődő és funkció öröm által motivált tevékenységek* (gögcicselés, hadonászás, babrálás stb.) képezik az alapját a készséggé fejlődő szenzo-motoros tevékenységeknek.

A reaktív-mozgás funkciója viszont más. Ide elsőrenden azok a feltétlen és feltételes reflex-kapcsolódások tartoznak, amelyek a *külvilág* felől érkező ingerek hatására a szervezetet a *legmegfelelőbb alkalmazkodáshoz*, illetőleg védekezéshez segítik.

A feltétlen és feltételes reflexek mechanizmusában nem nagy a különbség. E kettő között inkább csak szerkezeti és fokozati különbség van. Az utóbbinak nagyobb a plaszticitása és a variabilitása. Mindkettőnek rendkívüli szerepe van emberre válásunkban. *E kétfajta reflexen, illetőleg ezek kapcsolatrendszerén nyugszik* (fiziológiai szempontból) *minden tapasztalásszerzés és a tanulás is.*

Az *akaratí tevékenységek* ugyancsak érzékszervi, mozgásszervi alapon nyugvóan féléves kortól jelentkeznek. E korbéli gyermeknek kezd az érzés- és mozgásszervi összeműködése — ezek gyakorlása és az emlékező tevékenység megindulása következtében —, a tárgyszemlélete olcszerűvé fejlődni, amely mindinkább emberi jellegű. A tárgyak megjelenését nem a saját tevékenysége produktumaként fogja fel mint kezdetben, hanem azok tőle független állandóságával számol; megragadni, szájbavinni törekszik a különböző tárgyakat s eltűnésük után keresni kezdi őket, egyes tárgyakat elutasít, másokat követel (így pl. válogat az ételben).

A *szenzoros működés* — amint ezekből is látjuk — *elválaszthatatlan a motorostól.* BALDWIN annak idején a *cirkuláris reakciónak* nevezett alapmegismerő tevékenységben mutatta ki az érzékelés- és mozgás közötti kapcsolatot „elsődleges” voltát. Valóban, ha az élő emberi szervezet valamelyes külső inger éri, az új ingerhatás automatikusan kiváltja az orientációs reflexet, s egyben mindig a világosabb érzékelés, a jobb észlelés érdekében a mozgás tevékenységeit is. A tárgy, illetőleg a jelenség felé forduló ember a tökéletesebb érzékelés érdekében a legkedvezőbb testhelyzetet veszi fel, esetleg a tárgy jobb észlelése érdekében közelít, kézbevesz, megszagol, szétszed stb. H. WALLON írja: „Kivételesen minden érzékelés további mozdulatokat vált ki, melyek még pontosabbá teszik az érzékelést, és minden mozdulat eredménye újabb mozdulatokat vált ki mindaddig, amíg létre nem jön az összhang, az észlelés és az adott helyzet között. Az észlelés tehát egyúttal cselekvés is, és érzékelés is; lényegében nem más, mint alkalmazkodás.” (WALLON, 39.)

A kisgyermek — különösen míg csak a maga közvetlen megismerésére támaszkodhat, mert még beszélni nem tud, mások tapasztalatát nem használhatja — állandóan a tárgyak közvetlen megközelítésére, érzékelésére törekszik, miközben egy-egy mozdulata sikeres végrehajtása újabb mozgástevékenységet vált ki, amely e tevékenysége megismétlésére, esetleg újabb tevékenység-variációk alkalmazására serkentik. Így „a gyermek tehát a maga felkeltette, vagy maga módosította érzetek ellenőrzése alatt tanulja meg érzékszerveinek használatát”. (WALLON, uo.)

Az érzék- és mozgásszervi e korbéli együttműködés során mindjobban tökéletesedő megismerés és cselekvés szemléltetésére hadd hozzak egy példát J. PIAGET megfigyelései közül: A-t (O. 1. 7.) ujjszopás kísérlete közben találok... folyton elveszti az ujját, mert nem hatol be a szája belsejébe, hanem csak a felső ajka és a foghús közé. A sok próbálgatást siker koronázza, mert

miután A. ujját több ízben az orrához, az arcához és szeméhez üti, végül is ismételten többször a szájába talál.

Amint látjuk, itt a kapcsolt szenzo-motoros próbálkozó tevékenységek egy új helyzethez sikeres alkalmazkodást, végül is egy új készséget, az ujj-zopás készségét segítették létrehozni.

Ha most már a szenzo-motoros vagy gyakorlati műveletek különböző fokain megnézzük, hogy mily részműveletek végrehajtása megy itt végbe, nem lesznek kétségeink, hogy a szenzo-motoros vagy gyakorlati (praktikus) intelligencia alapja a legmagasabbfokú megismerő tevékenységnek, a gondolkodásnak, és hogy *a praktikus szenzo-motoros műveletek és a fogalmi gondolkodás irányította cselekvés az alkalmazkodás két fő formája, egymással rokontevékenység.*

Egy korábbi tanulmányomban (A szenzo-motoros próbálkozások sikerélményei) már részletesen kimutattam, hogy kísérleteim és megfigyeléseim alapján a szenzo-motoros vagy gyakorlati intelligencia műveletei hat fejlődési fokot mutatnak. Ebből az I—IV. fok az első két életévre esik, az V—VI. fok — már mint átmenet a fogalmi gondolkodás által irányított próbálgató tevékenységekhez — az ezt követő gyermekkorban található.

A gyermek szellemi fejlődése és az oktatás szempontjából oly rendkívüli fontos alaptevékenységek rövid ismertetését az alábbiakban adhatom:

Az első fok: az *impulzív-cselekvésből fakadó, magáért a tevékenység élvezetért végzett próbálgatások.* Ezek a belső indítású, spontán tevékenységek, célnélküli mozdulatok, hangkítőrések a csecsemőkor kezdetén tudattalanok és szándéknélküliek. Két-három hónapos kortól kezdve a csecsemő fölfigyel a saját tevékenységére és kísérletet tesz a megismétlésükre, így most már belső motivációjú kapcsolat jön létre az érzékszervi és mozgásszervi működés között. A kezdetben véletlenszerű, váratlan, az orientációs reflexet kiváltó mozgástevékenység, a minden új inger és jelenség iránt fogékony kisgyermekben indítást kelt a jelenség újraéltetésére. Így a kezdetben „véletlenszerű” sikeres tevékenységek, örömet okozó felfedezett tevékenységformák, felfedezések oly eredményt, teljesítményt hoznak létre, amelyekben a csecsemő örömet lel, s amely őt ritmikus, szándékos cselekvésekre, ezek tökéletesítésére, begyakorlására ösztönzi.

A kezdeti impulzív-mozgásból az érzékeléssel társulva további próbálkozó, kísérletező és begyakorló jellegű cselekvés lesz. Ezek azután új helyzetekben jól hasznosítható fogásokká, alkalmazkodó tevékenységformákká válnak. Vagyis *minőségi változáson* esnek át, amennyiben egy primitív-cselekvés formáról egy magasabbszintű cselekvésformára változnak át.

A II. fokon már a környezeti társadalmi hatás is mutatkozik: az *utánzásból fakadó kísérletező próbálgatások során* (ilyen pl. amikor az egy éves kor felé a gyermek önállóan próbálgatja az ételt kanállal a szájába vinni). Ezeknek a próbálgatásoknak igen nagy jelentőségük van a gyermek fejlődésében. Ezekből fejlődnek ki a különböző ügyességi fogások, készségek, ezáltal ügyesedik a gyermek, válik leleményessé. A gyermek utánozza a felnőtteket, a cselekvéses részműveleteket érzékszervi tapasztalatok során javíttatja, a hibás gesztusokat, a kudarccal járó mozgáspróbálgatásokat gátlás alá helyezi, a sikerrel jártakat begyakorolja és a műveletet a jártasság, sőt készség fokára emeli. Így az oktatás folyamán oly fontos tevékenységünknek, a jártasság és készség kialakításának előformája.

A III. fok: A *kíváncsiságból fakadó próbálgatások.* Féléves kor után, amikor a tárgy állandó jellegével számol gyakorlati tevékenységeiben a kisgyermek, megfigyelhetjük, hogy saját cselekvése vagy mások cselekvése következményére, az eredményre fordítja figyelmét. (Pl. kidob tárgyakat bölesőjéből, s utána néz, húzza a terítőt és figyeli, miként közelednek a rajta levő tárgyak stb.) E szenzo-motoros tevékenységben gyakorlatilag *reláció felismerés*, cselekvés és hatás, ok-okozat közti viszony felismerése kezdeteit láthatjuk.

A IV. fokon az idegközpont fokozott fejlődésével, a mielinizáció részleges befejezésével, illetőleg a fiziológiai érssel kapcsolatosan — *belső szükségletből fakadó és sikerélménytől motivált próbálgatásokat találunk.* A felülés, a felállás, az első lépések, a járás, küszöb s egyéb tárgyi akadály átlépése, a lépcsőjárás, a szaladás stb. mind az idegrendszer kellő érési idejében meginduló próbálgatások és begyakorlás eredménye, a fejlődés kezdeti szakaszán végbemenő tanulás.

Ez a négy szenzo-motoros tevékenység forma ugyan az első két életévet jellemzi, mégis a későbbi fejlettség állapotában is alapként, illetőleg támaszként nehezebb helyzetekben, amikor az új magasabbfokú tevékenység-szémákkal vagy éppen a gondolkodással még nem tudja a gyermek életfeladatát megoldani, újból jelentkezik, mint próbálkozó, a szenzo-motoros intelligenciára támaszkodó tevékenység (pl. felnőttkorban is előfordul, hogyha elromlik az óránk vagy a rádiónk, s nem ismerjük szakemberként annak a belső összefüggésrendszerét, babrálgatással próbáljuk a hibát kiküszöbölni, s néha valóban előfordul, hogy véletlenül „ráhibázunk” a helyes megoldásra).

Az V. fok már 2—6 éves életkorra esik. Ezt a *játékszükségletből fakadó próbálkozások* jellemzik. A játékos tevékenység maga is fokozatos fejlődést mutat. Legelőször a funkciós, majd a fantáziás vagy szerepjátékok, utána a felderítő és konstrukciós játékok s végül a szórakoztató társasjátékok jelennek meg.

A funkciós játékok a szenzo-motoros tevékenység I—II: fokán jelentkeznek, a fikciós játékok (vagy fantáziás-szerepjátékok) az óvodáskorra jellemzőek, a megismerő, felderítő, felfedező játékok ugyancsak e kortól kezdődően és a szenzo-motoros tevékenységek IV. és V. fokával esnek egybe. Ez az az idő, amelyről H. WALLON azt írja, hogy ilyenkor „csupa szem, csupa fül” a gyermek. Amikor mindennel babrál, mindent szét-szed, manipulál. A konstrukciós játékok már átmenetet képeznek a szenzo-motoros szint-ről a fogalmi gondolkodás fejlődésfokára.

A szenzo-motoros tevékenységek legmagasabb foka a VI. fok; az óvodáskor végén a beiskolázás időszakában jelennek meg e jellegzetes tevékenységek; ezt a fokot jellemzik a *feladatmegoldás szükségletéből fakadó próbálkozások*.

A helyes családi és óvodai nevelés, de a konstrukciós vagy fabrikáló játékok hatására is ekkortájt alakul ki a *gyermek feladattudata*. (Ez egyik feltétele is egyben a beiskolázásnak.)

Az V. és VI. fokon már határozottan jellemzi a tevékenységeket céltudat. A kisgyermek belső késztetést érez, hogy valamit jobban megismerjen, vagy valamit alkosson. E törekvése során a megismerendő tárgyat szétszedi (pl. az alvós babáját, hogy meg tudja, miért mozog a szeme, vagy miért sír a játékbaba, vagy mi mozgatja a lendkerekes autót) vagyis *gyakorlatilag elemez, analizál* a gyermek. Amikor valamilyen játékot konstruál, ehhez szintén a gyakorlatban szenzo-motoros úton analizálni, szintetizálni, összehasonlítani, megkülönböztetni, kiegészíteni, konkretizálni stb. kell, vagyis *érzékszervi-mozgás-szervi úton el kell végezni a legalapvetőbb logikai műveleteket*. Közben bizonyos relációkat is felfedez a gyermek a tárgyak egymáshoz való viszonyában, vagy a részek, illetőleg a rész és egész viszonyában. Felismeri gyakorlati manipulációi során a hasonlót, a különbözött, az ellentétet, az egyenlőt, a kisebb vagy nagyobb, előbb—utóbb, feltétel—következmény; ok—okozat, fontos—nem fontos, lényeges—lényegtelen stb. relációkat.

Ezért állítható, hogy a praktikus, a szenzo-motoros próbálkozó gyakorlati tevékenységek reális alapját képezik az ezen az alapon kifejlődő gondolkodásnak.

Vajon iskoláink eléggé számolnak-e ezzel a rendkívül fontos gyermek-pszichológiai megállapítással?

Hadd idézzem választul újból a szovjet pszichológusok fentebb már idézett írásából a következőket: „Iskoláinkban az utóbbi húsz év folyamán kialakult oktatási módszerek jelentékeny mértékben olyan elképzelésből indulnak ki, hogy az ismeretszerzési folyamat lényegében passzív folyamat, amely nem a tanuló tevékenységén alapszik, hanem túlnyomóan a szemléletes észlelésre és a tanító szavára támaszkodik. Ez gyakorlatilag abban fejeződött ki, hogy az osztályban tartott órák többségének majdnem hogy fő feladatává vált az új tananyag magyarázatának meghallgatása, az ismétlés, a számonkérés és az ellenőrző írásbeli munkák elvégzése. Ennek következtében az oktatás súlypontja természetesen áthelyeződött a házi feladatok elvégzésére, amelyek gyakran a tankönyv tartalmának egyszerű bemagolásává és az írásbeli gyakorlatok és feladatok elvégzésévé változtak, ami nem hozta meg a kívánatos eredményeket (kivált a gyengébb tanulóknál).” (LEONTYEV, GALPERIN, ELKONIN, 12.)

Legyünk őszinték, s valljuk be, hogy a mi általános iskoláink sem fejlődtek túl e módszertani alapvető hibákon. A „Köznevelés” sok panaszkodó

és módszereinket bíráló cikke gyakran utal olyan hibákra, amelyeknek okai a fent ismertetett fejlődéslelektani törvényszerűségek figyelmen kívül hagyásában kereshetők. Az önálló gondolkodásnak, az értelmes tanulásnak a helyes megértés, a helyes felfogásnak a legalaposabb konkrét megismerés, a világos megismerésnek a közvetlen szenzo-motoros tevékenység az alapja (PRISINÉ, UNGVÁRI). Nem számolunk az alsó tagozati tanulók életkori sajátosságaival eléggé az ált. iskola alsó tagozata oktatási módszereinek kiválogatása és alkalmazása során.

A közvetlen gyakorlati tevékenység, a megismerés és cselekvés összekapcsolása módszertanilag nemcsak azt jelenti, hogy ezután több szemléltetést kell alkalmazni és a növendékeket fokozottabban aktivizálni, mert általában ezt szoktuk csupán sürgetni, hanem azt igényli, *hogy ott ahol szükséges és lehet, a tanulók szenzo-motoros tevékenységéből induljunk ki*, és a túltengő verbális tanítói módszerek rovására gyakorlati, cselekedtető módszereket fokozottabban alkalmazzunk.

Egy XVI. sz.-ban élt humanista pedagógus, AMENUS, intuitív megsejtéssel a gyakorlati tapasztalat alapján azt javasolta, hogy a gyermeki gondolkodás természetének megfelelően három szinten kell ugyanazt a dolgot tanítani: először a cselekvés síkján, majd a leírás, a verbális kifejezés síkján, végül az elméletalkotás síkján. Ez megfelel mai fogalmazásban a szenzo-motoros intelligencia, a képszerű, majd a fogalmi gondolkodás síkjának.

Sajnálatosan állapíthatjuk meg, hogy a szenzo-motoros tevékenység iskoláinkban szinte kizárólagosan a kézimunka órákra szorítkozik, ill. nem egészen tudatosan kénytelenek vagyunk rá támaszkodni az ált. iskola alsó tagozatában, főleg az I. és II. osztályban a számfogalmak, illetőleg alapműveletek tanítása során. Más órákon inkább a tanár végez szenzo-motoros tevékenységet az oktatás előkészítésekor, illetőleg a tanórákon a természet-tudományi tárgyú olvasmányok folyamán, kísérletezéskor, kísérletek bemutatásakor.

Gyakori jelenség, hogy pl. egy természeti tárgyú olvasmány tárgyalásakor a jól fölkészült pedagógus szinte a bűvészmutatványok egész sorát végzi el. Így pl. a III. osztályban láttunk egy olyan órát a levegőről szóló olvasmány tanításakor, amikor a növendékek karbatett kézzel nézték, amint a nevelő égő gyertyákkal, pohárral bizonyíttatta, hogy az égéshez levegő szükséges, majd egy másik fajta kísérlettel, hogy a levegő test és helyet foglal, továbbá felfújt és üres ballon leméréseivel, hogy a levegőnek súlya van stb. Ezek szemlélete után az aktivizált gyermekeknek nem maradt más szerepük, mint a tétlen szemlélet alapján bizonyos mértékben szuggesztíve irányított kérdések és felhívások alapján közreműködni „az elmélet-alkotásban”. Közben alig várja a tanuló, hogy az iskola padjaiból hazaszabadulva, otthon kárpótolja magát szenzo-motoros szükségletei kielégítése érdekében, és ott kísérletezgeszen a saját veszélyére. Általában állítható, hogy a mai gyermek igényli a szerszámokkal babráló, próbálgató, kísérletező tevékenységet és odahaza sokat barkácsol, technokid játékokkal szerkeszt, konstruál.

Az új reformtörekvésekben örömmel fedezzük fel éppen az étellel és a gyakorlattal közvetlen kapcsolatkeresésben és a gyakorlati életre felkészítés törekvéseiben, valamint a munkára, a politechnikára előkészítésben azt, hogy tudatosan számolnak a tervezők a *gyermeki megismerés útjának e sajátosságaival* (BORI).

A gyakorlati cselekvéses logikai műveletek végzése szilárd alapot teremt a fogalmi gondolkozáshoz is.

Ilyyszerű foglalkozások bevezetésének igen nagy jelentősége van. Szorosabb kapcsolatba kerül az elmélet és a gyakorlat. A gyakorlat így szilárd alapul szolgál az elmülethez, jobban előkészíti a gyermekeket a felső tagozatra és az életre, fokozza a technikai, természettudományi érdeklődést. *Enyhíti az alsótagozati tanítás túlzott intellektuális-verbális ismeretközlő jellegét, s egyben enyhíti a szellemi túlterhelést.*

E gyakorlati tárgy hivatott kielégíteni a gyermek mozgásos és termelési szükségletét, fejleszteni az alkotó kedvét. A terv számol azzal, hogy a gyermek érdeklődik belső szükségletként a táplálkozással és ruházkodással összefüggő mezőgazdasági gyakorlatok iránt és kielégítheti ily irányú hajlamát. Kár, hogy — bizonyos anyagi okokból — nem vesz fel a terv állat (nyúl, baromfi) gondozási gyakorlatot (a IV. osztálytól kezdődően), pedig ez iránt is nagy az érdeklődés és sok gyakorlati tapasztalathoz juttatná a gyermekeket.

Az ált. iskola célja az *alapvetés*: Különösen vonatkozik ez az alsó tagozatra, ahol az alapkészségek és alapfogalmak kialakítása folyik: az olvasás, írás, számolás, mérés, helyesírás készségeinek a kialakítása, valamint számítani, természettudományi, társadalmi stb. fogalmak létrehozása, illetőleg alapvető képességeik fejlesztése. A jelen állapotban a felsorolt készségek kialakítására vonatkozóan is vannak panaszok, mert kialakításuk túlnyomóan tanító módszerekkel történik, s nem támaszkodik eléggé a gyakorlati módszerekre, valamint begyakorlásukra sem fordítunk elég időt. Nem ritkák az olyan szülői panaszok, hogy a tanulók, bár tanítóik kiválóak, nem tudják még a II. osztály végén sem a betűket nehézség nélkül összeolvasni, vagyis az olvasási készség kezdeti fokára sem jutnak el, amellet, hogy egyéb tárgyból jó a teljesítményük.

Azt hiszem, hogy nem elég nekünk a szenzo-motoros tevékenységet csak egyes tantárgyak keretében alkalmazni megalapozásként, hanem revízió alá kellene venni gyermekpszichológiai és neveléslélektani szempontból e készségfejlesztő tárgyak mindenikének módszereit. Persze, nem akarom ezzel azt mondani, hogy minden tárgyat és az alsó tagozat minden osztályában szenzo-motoros művelti módszerrel tanítsunk, mert ez nem is lehetséges, nem is szükséges, de kétségtelenül szükséges az, hogy a gyermeki tanulás megkönnyítését a különböző módszertanok feladatukul tekintsék, és korszerűsítési törekvéseink során hasznosítsák a fejlődéslélektannak idevonatkozó törvényszerűségeit.

3. *Fejlesztéseinkből levonható következtetések*

a) *A szenzo-motoros tevékenységek; a gyakorlati műveletek az elméleti tudásnak, a fogalmi gondolkodásnak, tehát a magasabbfokú megismerésnek is alapjai.* Éppen ezért a beiskolázás időszakában *elengedhetetlenül szükséges erre az alapra támaszkodni.* A gyermeki fejlődés további szakaszában a verbális közlésen kívül, azt megelőzően vagy kíséretben, olykor a részfeladatok megoldása során a gyakorlati műveletekre továbbra is kívánatos támaszkodni. Mindennek az érdekében az előadás, magyarázat, beszélgetés, szemléltetés általános tanítói módszerei mellett a gyakorlatban is alkalmazni kell a „tanító módszerek” mellett azokat a „gyakorlati” módszereket, melyekre az újszocialista didaktika már felhívta a figyelmet.

Új típusú iskoláinkban fokozottan számolni kell a szocialista társadalom és termelés követelményeivel, de egyben az életkori sajátosságokkal is. Éppen erre az életre való felkészítés érdekében kell a kellő arányt kialakítani a verbális ismeretközlés és a cselekvésre való lehetőségnyújtás, az ún. tanítói és gyakorlati módszerek között. *A megismerés mind teljesebb értékűvé válása követeli meg a cselekvésre, az életszerű gyakorlatra támaszkodást.*

A szenzo-motorikus tevékenységet elősegítő gyakorlati módszerek alsótagozati növendékeinknek nagyobb aktivitásra és önállóságra adnak lehetőséget, ami szükséges és kívánatos. Vigyáznunk kell azonban, hogy bele ne essünk két véglet hibájába. Az egyik ilyen hibás véglet egyes századeleji polgári új iskolák gyakorlata: ezekben az iskolákban a pedagógus teljesen háttérbe vonul, és magára hagyja a gyermekeket, hogy azok saját kezdeményezésből vagy érdeklődésből tevékenykedjenek. *Ezek az iskolák a praktikus intelligencia működését prolongálták arra az életkorra is, amikor pedig már ennek uralkodó szerepe rég nem indokolt.* A magára hagyott gyermek egy elért szinten megreked, „telitődik”, és unatkozva, kielégítetlenül elfordul a foglalkozástól. Pl. az óvodás gyermek szeret rajzolni. Egy ideig kielégíti az ún. török basa-rajz az ember ábrázolásában, ami az érzelmi- vagy értelmi szinkretizmus fókán egy-két kiemelt vonással sok mindenkire emlékezteti. A beiskolázott gyermeket azonban már nem elégíti ki ez a primitív rajz. Szóban lassan jobban tudja kifejezni magát, mint gyermeki rajzokban. Hogy továbbfejlődjék, a rajztanítás során nélkülözhetetlen az irányítás. Ha ez nincs, bekövetkezik, hogy a gyermek fejlődésében megreked, és el is megy a kedve a rajzolástól. A jól vezetett rajzórán aktív a tanár is és aktív a növendék is. A lerajzolandó tárgy kihelyezése, bemutatása, észlelése, illetőleg megfigyeltetése, a cél és feladat megjelölése után a tárgy analitikus és szintetikus szemléletének kell következnie, amihez a pedagógus állandó utasítást kell hogy adjon. A műveletet résztvékenységekre bontják a végrehajtás során, közben a pedagógus megfigyelteti a tárgy elhelyezését, az arányt, a nagyságot, a vonalvezetést, a fény és árnyék-foltokat. Éppen azok rajzai nem sikerülnek, akik az irányítást nem veszik figyelembe, a megfigyelést elhanyagolják, és spontán önálló próbálkozásokkal kísérletezgetnek. Munkájukban előrefutva, az irányítás és meggondolás nélküli tevékenységeik minőségileg alul maradnak azokénál, akik a pedagógus szakszerű irányítása mellett dolgoztak. Viszont ha az irányítás túlzott, akkor *a másik végletbe* esik át az oktatás. A tanuló megszokja az állandó gyámolítást, *s csak addig aktív a tanuló, míg az aktív pedagógus jelen van.*

Az önállóságra nevelés azt követeli, hogy az irányított cselekvés fokozatosan, először a részletekben, majd az eltervezésben irányítás nélkül is jól menjen. Előbb-utóbb helyet kell adjunk a részletekben az önálló próbálgatásnak. Problémákat vetünk fel, gondolkoztató kérdéseket adunk, hogy a gyermek érezze, nehézségek elé került, de cselekvését már a saját korábbi ismerete is támogatja a sikeres teljesítmény érdekében. Addig, míg a jártasság, a dinamikus sztereotípiák, olykor a képességek és készségek ki nem alakultak, nem hagyható magára. Természetesen az irányított munkát az önálló gyakorlásra való lehetőségnyújtásnak kell mindig követnie és az állandó ellenőrzésnek, hogy felismerjük az ismeretek és cselekvési módok megszilárdulásának mértékét.

Ha valamely cselekvéssor, amely dinamikus sztereotípiává válhat, nem jut el a gyakorlat, a gyakorlás során a megszilárdításig, nyilván előbb-utóbb felbomlik, szétesik, gátlás alá kerül, vagy teljesen leépül.

b) A Művelődésügyi Miniszter III. sz. módszertani levele is utal az alsótagozati növendékek intellektuális túlterhelésére, és az I. osztályos tanulók életkori sajátosságaira tekintettel a túlzott intellektuális foglalkozások, a sok verbális közlés enyhítésére ajánlja, hogy egy-egy órán belül, amikor ez természetes módon beilleszthető, váltsa fel a tanító a „tanító módszerekkel” végzett foglalkoztatást „más jellegű, de az óra anyagával összefüggő célirányos foglalkoztatással”. És erre példákat is ad. Magunk is javasoljuk, hogy még a III–IV. osztályban is iktassunk be ésszerű kézi tevékenységet, mint pl. lakóhelyismeret tanításakor egy játékiránytű készítését, mértan órákon cselekvéses mérícskélő, szerkesztő tevékenységeket. A hasznosítható termelvények készítése alsóbb osztályosok számára didaktikai eszközök formájában szintén hasznosítható ötlet. Készíthetnek pl. III. és IV. osztályosok az I. osztályosok számára posztókorongokat, pálcikákat stb.

c) Az eddigiekből világossá válik, hogy a *szenzo-motoros tevékenység* a cselekvés formájában alap, amely az objektív valóság mind jobb megismeréséhez segít, de ugyancsak világos egyben az is, hogy a *jobb megismerés a jobb cselekvésre*, a tökéletesebb alkalmazkodásra, a termelésre és az alkotásra nyújt biztosítékot. Szocialista iskoláink, ha korszerűek akarnak lenni, egészséges arányt kell hogy kialakítsanak az oktatás folyamán a cselekvés- és verbális oktatás között. *A megismeréshez segítség során a pedagógusnak bátrabban kell támaszkodnia a tanulók cselekvésére*, mint ahogyan majd az életben a gyakorlatnak támaszkodnia kell a legmagasabb fokú megismerésre.

d) *Végül hangsúlyoznunk kell, hogy nincs iskolareform pedagógus nélkül.* Pedagógusaink közül mindig elég sokan akadnak, akik ilyenkor kész módszersablonokat szeretnének kapni, ami azonnal utánzás alapján alkalmazható. Gyakorlóéves tanítóink csalódása a legjobb bizonyíték, hogy ez nem járható út. A didaktika elmélete is akkor megbízható, ha kipróbált kísérleteken, tapasztalatokon, a pedagógusok cselekvő gyakorlatán alapszik. Pedagógusainknak fokozott buzgósággal kell tanulmányozni a tanítványaik pszichikus sajátosságait és fokozottabban kell alkalmazni ehhez oktatási módszereiket.

Felsőfokú tanítóképzőink sok hagyományos anyagot vettek át a korábbi középfokú tanítóképzésből, illetőleg az eddigi alsótagozati oktatási gyakorlatból — jót is, rosszat is. A kiváló gyakorlóiskolai nevelők a legjobbat igyekeztek nyújtani az általánosan elterjedt módszerek alapján. Nem panaszkodtak a nehezen elért eredmények miatt, hallgattak az alsótagozati növendékek olvasási, írási, számolási nehézségeiről, a túlterhelésről, amikről pedig országszerte érkeznek az általános iskola alsó tagozata pedagógusaitól panaszok. Viszont kibocsátott növendékeik sokszor keservesen tapasztalták, hogy *a képzőben elsajátított módszerekkel nem boldogulnak minden területen.* Nyilván a fent kifejtett életkori sajátosságok figyelembevételének elhanyagolása és a jobb módszerek keresésének az elmaradása mindennek az oka.

Tanítóképzésünk új szakaszában az intézeti tanárok és gyakorlóiskolai nevelők összefogásával meg kell kezdődnie egy gondos kutató és kísérletező munkának, mint ahogyan szórványosan mutatkoznak is jelek, hogy ez megkezdődött. A felsőfokú tanítóképző intézeti nevelőknek világosan látniuk kell, hogy a LENIN által felismert és megfogalmazott „megismerés útja” a gyermek megismerésének útja is; a gyermek a szenzo-motoros észlelésből, megfigyeléssel kísért cselekvéses gyakorlati tevékenységből indul el a magasabbfokú megismerés, a verbálisan megfogalmazható elmélet-alkotás felé, és igényli, hogy ezt követően aktív cselekvésekben próbálja kiszerezett elméleti tudását. Kiküszöbö-

lendő tehát oktatásunkból az egyoldalúság, amely a megindulásnál az objektív tárgyi valóság tükröződését csupán a passzív szemléletre, a kizárólagos érzékelésre vagy éppen a verbális közlésre alapozza, s meg kell tanítani képzős növendékeinket is azokra a módszerekre, amelyek az érzékszervi-mozgásszervi szoros együttműködésre támaszkodva segítik a tanulókat alapos és szilárd ismeretekhez. Egy ilyen egészséges törekvés forradalmasíthatja óvó- és tanítóképzésünket, egyben jelentősen növeli majd óvodáinkban és általános iskoláinkban oktató munkánk hatékonyságát, eredményességét úgy, hogy egyben csökken a tanulók túlterhelése és fejlődik a tanulók jó viszonya az iskolához, a tanulóshoz.

A fenti lélektani törvényszerűségek hasznosításával tanítóképzőink az eddiginél sokkal sikerebben készíthetik fel növendékeiket a sikeres alsótagozati műveltséget megalapozó munkára és végül is a szocialista iskola-reform megvalósítására, a kommunista társadalom nagy feladatainak megoldására.

IRODALOM

- ARATÓ Ferenc: A termelés alapjainak oktatása az általános iskolában. Az ált. iskola tartalmi továbbfejlesztésének vitaanyaga. MM. PTI. Tankönyvkiadó. Bpest. 1961. Kézirat. 17–32.
- AUBERT, P. – VIRET, E.: *L'école vivante par les centres d'intérêt*. Librairie Payot. Lausanne. 1947.
- BORI István: Tájékoztató megjegyzések az I–IV. oszt. gyak. fogl. új tantervjav. h. Köznevelés. 1961. márc. 21.
- Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére. Ped. Szemle. 1960. 10. sz. 841–847 lapon.
- KISS Tihamér: A siker funkciója a szenzo-motoros próbálkozásokban. Kézirat. Sajtó alatt. 1961.
- LEONTYEV, A. N., GALPERIN, P. J., ELKONIN, D. B.: Az iskolareform és a pszichológia feladatai. Magy. ford. Ped. Szemle. 1960. 10. sz. 898–909 és teljes fordítása kéziratban.
- LÉNÁRD Ferenc: A pedagógiai tevékenység hatásfokának javítása a pszichológia segítségével. Neveléslélektani kérdések. Kézirat. Budapest. 1960. 9–59.
- MIKLÓSVÁRI Sándor: A művelődési anyag korszerűsítése és a túlterhelés megszüntetése. Ált. isk. tartalmi továbbfejl. vitaanyaga. Kézirat. Tankönyvkiadó. 1961. 33–47.
- PIAGET, J.: Le développement des perceptions chez l'enfant. Bulletin de Psychologie. 1960. I. 5. No XIII. 5. 209.
- PIRISI Jánosné: „Nem tanultak meg tanulni!” Köznevelés. 1961. márc. 21-i, 6. számához melléklet.
- RUBINSTEIN, Sz. L.: Gondolkodáslélektani vizsgálatok. Magy. ford. Gondolat kiadó. Budapest. 1960.
- TOURNAY, J.: L'intégration sensori-motrice. Bulletin de Psych. 1961. XIV. 12, 723–727, XIV. 13. 751–754.
- TIHANYI Andor: Az oktatási reform és az alsó tagozat. Ált. isk. vitaanyaga. II. köt. Tankönyvkiadó. Bpest. 1961. 78–91.
- UNGVÁRI Gyula: A számfogalom kialakításának módszere az I. osztályban. Köznevelés. 1961. márc. 7-i, 5. sz. mellékletben.
- VÁRKONYI Hildebrandt: A cselekvéslélektan vezető gondolatai. Magy. Psychologiai Szemle. 1947. 3–4. szám 89–101.
- WINTSCH, J.: Les premières manifestations motrices et mentales chez l'enfant. Lausanne. 1935.

Тихамер Киш:

**ПРИОБРЕТЕНИЕ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКАМИ, ОСНОВАННОЕ НА ДЕЙСТВИЕ
И ВАЖНОСТЬ ПОДГОТОВКИ К НЕМУ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
УЧИЛИЩАХ ВЕНГРИИ**

На основании психологических исследований и наблюдений над современным школьным воспитанием детей (возраста 6—10 лет) автор предлагает, чтобы вместо теоретического и слишком вербального, базированного на рецептивности преподавания, в этих возрастных группах педагоги обратились к методам, сильнее вызывающим активность учеников. Излагается замысел автора по отношению подготовки учительских кадров к более активному и эффективному преподаванию.

Tihamér Kiss:

**ACQUISITION OF KNOWLEDGE BY PUPILS BASED UPON THEIR OWN
ACTIVITY AND THE IMPORTANCE TO PREPARE THEM ACCORDINGLY IN THE
TRAINING OF TEACHERS**

On the strength of psychological studies and observations of school education of small children (aged 6 to 10 years) as it is carried out at present the author recommends for pedagogues to adopt methods which are better suited to elicit activity of pupils at this age instead of a theoretical and excessively verbal teaching based on receptivity. He expounds his concepts aiming at the preparation of teachers in the training colleges for a more active and efficient education.

MIVEL TÖLTI EGYETEMI-KOLLÉGIUMI IFJÚSÁGUNK AZ IDEJÉT?

(Vizsgálódás a munkaerkölcs köréből, I.)

A szocializmus megvalósításának egyik fontos feltétele az emberek tudatának és magatartásának átalakítása, a szocialista ember kiformálása. A cél nem valósítható meg, ha az emberek gondolkodásmódjában, erkölcsi tudatában, érzéseiben és magatartásában gyökeres változás nem következik be. Tehát döntő tényező az emberek szocialista erkölcsiségének kialakítása. Ezért az egész társadalom erkölcsi fejlődésében lényeges szerepet tölt be az ifjúság erkölcsi nevelése.

Széleskörű kutatómunka foglalkozik az általános iskolai és középiskolai tanulói ifjúság erkölcsi tudattartalmának felmérésével és az erkölcsi nevelés kérdéseivel. Ehhez a munkához kapcsolódhat a szocialista erkölcsi nevelés kérdéseinek vizsgálata az egyetemi kollégiumokban. Hallgatóink 18–23 évesek, tehát a felnőtté válás utolsó szakaszába kerültek. Ez a tény még magába rejti azt a lehetőséget, hogy könnyebben alakíthatók, mint a felnőttek. Nevelési feladatainkat elsősorban pozitív oldalról valósíthatjuk meg. De nemegyszer felvetődnek felnőttnevelési problémák, amikor hallgatóinkat helytelen világnézeti, erkölcsi nézeteiktől kell megszabadítani. Nevelési munkánkban azt is figyelembe kell venni, hogy hallgatóink, kikerülve az egyetemről, bekapcsolódnak az ifjúság nevelésébe, a szocialista ember kialakításának munkájába. A hallgatók nevelésének és a nevelői munkára való előkészítésének szempontja különösen fontos a testi erkölcsi tudattartalmuk vizsgálatát. Meg kell állapítanunk, hogy milyen életkori sajátosságokkal jellemezhetjük növendékeinket, de vizsgálat tárgyává kell tennünk az egyetemi kollégiumban töltött öt év személyiségalkító szerepét is. Az összegyűjtött anyag és annak elemzése elősegíthetné hallgatóink jobb megismerésén túl ennek a korosztálynak adekvátabb pszichológiáját, pedagógiáját.

A vizsgálat leírása

A vizsgálódást 1960 februárjában kezdtük meg, és megfigyelés, kísérlet, jegyzőkönyvi és explorációs metodikával végezzük.

A különböző adatgyűjtő munka köréből cikkünkben csak az idő felhasználásának kérdésével foglalkozunk. (Mivel tölti egyetemi-kollégiumi ifjúságunk az idejét?) Ezzel a kérdéssel kapcsolatban még nem vállalkozunk a munkaerkölcs részletes elemzésére. Egyelőre megelégszünk néhány objektív és egymáshoz viszonyítható időtartami adattal. Mire mennyi időt szánnak hallgatóink?

Az ELTE Eötvös József Kollégiumában (az általános kollégiumban) végeztünk felmérést. A vizsgálat előtt egy teljes hónapot szántunk (egyéni meggyőzés, tájékoztatás, felvilágosítás útján) a jegyzőkönyvi adatok helyességének és őszinteségének biztosítására. 1960 februárjában egy hétköznapot (kedd) vizsgáltunk 112 bölcsész férfi hallgatónál. Azért választottuk ezt az időszakot, mert a féléves vizsgák már befejeződtek, még elég messze volt a különböző dolgozatok beadásának ideje és a szokásos egyetemi hétköznapok életét éltek hallgatóink. A keddi napot azért tartottuk jónak, mert ez általános tanítási napnak volt tekinthető, nem lévén e napon mozgalmi délután vagy egyéb más rendkívüli elfoglaltság, ugyanakkor nem hét kezdő és hetet befejező nap.

Minden hallgató leírta, mit csinált kedden felkeléstől lefekvésig. A jegyzőkönyv elkészítéséhez egész napra kiterjedő időre beosztott figyelmeztető (ellenőrző) sémát adtunk a következő formában.

Röviden, de tartalmasan

A vizsgálat ideje: év hó nap.

..... éves

MIVEL TÖLTÖTTE A TEGNAPI NAPJÁT?

(..... év hó... nap)

6 — $\frac{1}{2}$ 7-ig:
 $\frac{1}{2}$ 7 — 7-ig:
 stb.

Beszámolójukat a keddi napról szerdán este írták. A munka megkezdése előtt a következő figyelmeztetést kapták: „Nagyon megfontoltan töltsék ki az íveket. Csak azt írják le, amire biztosan emlékeznek. Ha valamelyik időszakra nem emlékeznek jól, tegyenek kérdőjelet. A jelölt időket összekapcsolhatják, illetve darabolhatják, pl.: 12 — $\frac{1}{4}$ 1-ig az Ápisz-ban egy csomag levélpapírt vásároltam. $\frac{1}{4}$ 1 — $\frac{3}{4}$ 1-ig ebédeltem, és közben barátommal a világirodalmi óráról mondtuk el véleményünket. $\frac{3}{4}$ 1 — $\frac{1}{2}$ 2-ig egy kislánnyal sétáltam és megbeszéltük, hogy melyik filmet nézzük meg csütörtökön. — Ne csak azt írják le, hogy hol voltak, hanem azt is, hogy mit csináltak, esetleg milyen problémájuk merült fel. Az igazat írják, nem kell szépíteni és nem kell fellengzősködni. Alaposan gondolják át a tegnapi napot és csak akkor írjanak, amikor felmerült a tegnapi nap. Az íveket, ha akarják, aláírhatják. Az ív jobb sarkába mindenki azt írja, hogy hány éves. Fogjanak munkához!” Az ívek kitöltése 1/2 órától 1 óráig terjedő időt vett igénybe.

A hallgatók nagyon komolyan végezték el feladatukat. Az előkészítés alapján tudtak arról, hogy életükkel kapcsolatos kérdéseket vizsgálunk, de a pontos feladatukat csak közvetlenül a jegyzőkönyvezés előtt ismerték meg.

Az elkészült 112 jegyzőkönyv közül csak 102 hallgató anyagát összesítettük, mert a többi (10) eset rendkívüli volt. (A jelzett időben betegen feküdt, utóvizgára készül, édesanyja látogatta meg, és több órát töltött vele stb.) A 112 hallgató korának megoszlása a következő volt: tizenkilenc éves 27, húsz éves 37, huszonegy éves 17, huszonkét éves 31 hallgató.

A vizsgálatból kapott átlag eredmények bemutatása.

Az anyag rendezésének szempontjait a jegyzőkönyvek adták. Ezeket a szempontokat jelzésekkel láttuk el, és ezeknek összesítésével történt a hallgatók eltöltött tevékenységének rögzítése percekben. A hallgatók tevékenységének ideje egy-egy oszlopba került először vertikális, majd horizontális feldolgozásban.

Az adatok összesítéséből a következő eredmények születtek:

Mivel töltik idejüket?	Hány per? /		Ez a nap ébredtöltött részének hány %-a?
	Összhallgatóknál	Egy hallgatónál	
I. Napkezdés	4 811	47	4,67
II. Közlekedés	9 470	93	9,19
III. Étkezés	7 863	77	7,63
IV. Köött művelődés (előadás, szeminárium)	25 612	251	24,85
V. Tanulás	11 417	112	11,07
VI. Önként vállalt művelődés	4 936	48	4,79
VII. Szórakozás, pihenés	20 524	201	19,91
VIII. Társas élet	14 380	141	13,95
IX. Pénzkeresés	425	4	0,41
X. Alkotó tevékenység	1 380	14	1,34
XI. Nap befejezés	1 330	13	1,29
XII. Amiről nem tud beszámolni	590	6	0,57
XIII. Egyéb	330	3	0,33
Összesen:	103 068	1010	100,—

Az összesítésből kitűnik, hogy hallgatóink naponta átlagban 1010 percet, tehát mintegy 17 órát töltenek ébren, és átlagban 430 percet, tehát mintegy 7 órát alszanak.

Vizsgáljuk meg először a felvett főcímek tartalmát. Az I—XIII. jelzés alatt a hallgatók következő bejegyzései kerültek összefoglalásra:

I. Napkezdés :

1. Felkelés
2. Reggeli torna
3. Mosakodás
4. Borotválkozás
5. Öltözködés
6. Rendcsinálás
7. Egyéb

II. Közlekedés :

1. Villamoson
2. Autóbuszon

3. Gyalog

- a) határozott céllal,
- b) séta jelleggel

III. Étkezés :

1. Reggeli
2. Tízórai
3. Ebéd
4. Uzsonna
5. Vacsora

IV. Köött művelődés (tanulás):

1. Előadás
2. Szeminárium, gyakorlat

V. Tanulás :

1. Rövid távú (pl. szemináriumra készült)
2. Hosszú távú (pl. vizsga anyaggal foglalkozott)
3. Kötelező olvasmány

VI. Önként vállalt művelődés :

1. Olvasás (műveltséget adó, nem kötelező olvasmány, nem első-sorban szórakozás célzatú)
2. Nyelvtanulás (nem kötelező anyag)
3. Zene, ének
4. Kiállítás megtekintése
5. Művelődési anyag megbeszélése

VII. Szórakozás, pihenés :

Határozott céllal történő :

1. Olvasás
 - a) regényolvasás
 - b) folyóirat, újságolvasás
2. Színház
3. Mozi
4. Opera
5. Hangverseny
6. Rádió
7. Televízió
8. Sportjátékok
 - a) fizikai jellegű
 - b) szellemi jellegű
9. Szerencsejáték
10. Tánc
11. Kirándulás
12. Eszpresszóban
13. Kocsmában
14. Étteremben

Nem határozott céllal történő :

15. Szöszmötölés (helyhez kötött semmittevés)
16. Csellengés (helyváltoztatás közben semmittevés)
17. Töprengés, meditálás, szemlélődés
18. Pihenés (kényelmes elhelyezkedés)
19. Alvás (szundítás)
20. Ábrándozás

VIII. Társas élet :

1. KISZ munka
2. Klubélet
3. Vitatkozás (nem szakmai témák)
4. Beszélgetés (általános témák)
5. Egy más örömeinek, gondjainak megosztása
6. a) Udvarlás
b) Barátkozás
7. Levélírás
8. Látogatás
9. Viccelődés, ugratás

IX. Pénzkeresés :

1. Szakmához kötött
2. Szakmától távol álló

X. Alkotó tevékenység

1. Irodalmi
2. Képzőművészeti
3. Zenei
4. Szakmai

XI. Nap befejezés

1. Előkészület alvásra
2. Lefekvés

XII. „Nem tudja”

XIII. Egyéb

Tehát a jegyzőkönyvek rendkívül sokféle jelölését 66 alcímbe foglaltuk össze, és ezeket rendeztük I—XIII. főcím alatt.

Az összesítő táblázat rövid elemzése

Az összesítő táblázat adatainak elemzéséhez összehasonlító, viszonyító adatokra lenne szükségünk. Jó lenne tudni más intézmény (más munkahely) hasonló korú ifjúsága mivel tölti egy-egy hétköznapiját. Ilyen irányú adatgyűjtésünk — ellenőrző és kiegészítő vizsgálat — más egyetemen folyamatban van.

Egyelőre a kapott adatokat: a) egymáshoz viszonyítjuk, b) a helyesnek vélt elképzelésekkel vetjük össze, és c) a kapott adatokat a hallgatók véleményéhez is kell viszonyítanunk.

Az egymáshoz való viszonyítás két úton történhetik.

Először a különböző hallgatók időtöltését viszonyíthatjuk egymáshoz. Ezúttal csak jelezni akarjuk, hogy e tekintetben az összefoglaló, egyéni különbséget nem mutató átlagszámok mögött, nagy egyéni különbségeket találtunk az eredeti jegyzőkönyvek feldolgozása közben. Akad pl. olyan hallgató, aki az alkotó tevékenységre a kötött művelődésnél alig valamivel kevesebb időt szánt a megvizsgált napon és ugyanakkor egyeseknél ilyen időtöltés nem is szerepelt.

Ebben a beszámolóban a kollégiumi ifjúság egészére vonatkozó adatokat igyekszünk bemutatni. Éppen azért (másodszor) a táblázatban szereplő összeítő, átlagadatokat viszonyítjuk egymáshoz.

Az egyetemi ifjúságra vonatkozó általános érvényű norma rendszer nélkül is feltűnhet, pl. az alkotó tevékenységre fordított kevés idő (1,34%), soknak tűnhet a közlekedési rovat értéke (9,19%). A kiemelt két adat egymáshoz viszonyítva pedig elgondolkodtató, és feltétlenül további ok és motívum keresésre hívja fel a figyelmet. Kollégiumunknak egyetemtől való távol-sága nem ad okot ekkora időtöltésre, és vásárlás stb. sem jelent sok időt hallgatóinknál. Soknak tartjuk ezt az időtöltést, mert alig kevesebb, mint a tanu-lásra fordított idő (11,07%) és még egyszer annyi, mint az önként vállalt művelődés (4,79%).

A kötött művelődés a napnak egy negyedét veszi igénybe. Nem tűnik soknak (251 perc), ha a hasonló kornak szokásos munkaidejére gondolunk. Nem látszik így a számok tükrében túl nagyoknak ez az elfoglaltság akkor sem, ha a tanulásra szánt időt is hozzáadjuk ($251 + 112 = 363$ perc, azaz 35,92%), hiszen ez 6 órát jelent. Hasonló korú fiatalok munkaideje ezt általában meghaladja (8 óra).

Ezt a kötött időtöltést ugyanakkor soknak tarthatjuk, ha arra gondo-lunk, mennyi időt jelent pl. az önként vállalt művelődéssel (4,79%) szemben; annak majdnem nyolcszorosa. Az alkotó tevékenységnek (1,34%) pedig több mint huszónégyeszerese a kötött művelődés, tanulás.

A táblázat azt is mutatja, hogy kötött művelődés, tanulás, önként vállalt művelődés, alkotó tevékenység együtt is a napnak csak 7 óráját teszi ki. ($251 + 112 + 48 + 14 = 425$ perc.) Ha ehhez hozzáadjuk a szórakozás rovat-ból a regény, folyóirat és újságolvasás átlagidejét, ez az idő akkor is csak 48 perccel lesz több, tehát 8 óránál még mindig kevesebb.

Véleményünk szerint a táblázatból az is kitűnik, hogy hallgatóink a tanu-láson, művelődésen kívül levő idővel nem gazdálkodnak jól, vagy e tekintetben túl bőkezűek. Gondoljunk csak a napkezdésre szánt viszonylag hosszú időre (4,67%). Ez csaknem megegyezik az önként vállalt művelődés idejével (4,79%), és több mint háromszorosa az alkotó tevékenységre szánt időnek (1,34%).

Ugyancsak elgondolkodtató a szórakozásra szánt idő. Nem mondjuk egyelőre sem soknak, sem kevésnek, de hadd említsük meg, hogy ebben a 19,91%-os időtöltésben a mozilátogatás hússzor annyi időt vesz igénybe kollégiumi átlagban, mint a kiállítás, múzeumlátogatás.

Talán nem túlzás azt mondanunk, hogy kissé megdöbbentő képet mutat, ha a szórakozásból kiemeljük a nem határozott céllal történő szórakozásokat (szöszmötölés, csellengés, töprengés, pihengetés, szundítás, ábrándozás). A kol-légiumi átlagban egy hallgatóra vonatkoztatva 77 percet jelent a megvizsgált időből. Ez alig fél órával kevesebb, mint a tanulásra szánt napi átlagidő, ill. ez a 77 perc napi negyed órával több, mint az önként vállalt művelődés és az alkotó tevékenységre szánt idő együttvéve.

Nem feltétlenül gazdaságosnak tűnő időtöltést talán jobban szemlélteti a következő táblázat.

Összefoglaló megnevezés	Ez a nap ébren töltött részének hány %-a?
A) Szükségletekkel kapcsolatos időtöltés (ide tartozik: I., II., III., IX., XI.)	23,19
B) Szakma körébe tartozó időtöltés (ide tartozik: IV., V., VI., X.)	42,05
C) Nem szakma körébe tartozó időtöltés (ide tartozik: VII., VIII.)	33,86
D) Általuk meghatározatlan időtöltés és egyéb (ide tartozik: XII., XIII.)	0,90

A táblázat adatai szerint tehát a nem szakma körébe tartozó időtöltés az ébrentöltött idő $\frac{1}{3}$ -a. A szükségletekkel kapcsolatos időtöltés a napnak csaknem $\frac{1}{4}$ -ét veszi igénybe. A szakma körébe tartozó időtöltés 42,05%-os. A táblázat eredményét így is megfogalmazhatjuk: az ébren töltött időnek csaknem 60%-a nem szakma körébe tartozó tevékenységgel telik el hallgatóinknál.

Az eddigi adatok indokolására, továbbá egyetemi-kollégiumi hallgatóink időtöltésének további illusztrálására közöljük a IV., V., VI., X és a VII., VIII. főcím alatt szereplő alcímek %-os felbontását is. (A % az ébrentöltött idő egy részét jelenti.)

B) Szakma körébe tartozó időtöltés		
<i>IV. Köött művelődés (tanulás)</i>		
1. Előadás	14,50%	
2. Szeminárium, gyakorlat	10,35%	
IV. összesen		24,85%
<i>V. Tanulás</i>		
1. Rövid távú (pl. szemináriumra készült)	7,14%	
2. Hosszú távú (pl. vizsga anyaggal foglalkozott)	1,66%	
3. Kötelező olvasmány	2,27%	
V. összesen		11,07%
<i>VI. Önként vállalt művelődés</i>		
1. Olvasás (műveltséget adó, nem kötelező olvasmány, nem elsősorban szórakozás célzatú)	2,45%	
2. Nyelvtanulás (nem a kötelező anyag)	1,66%	
3. Zene, ének	0,53%	
4. Kiállítás megtekintése	0,05%	
5. Művelődési anyag megbeszélése	0,10%	
VI. összesen		4,79%
<i>X. Alkotó tevékenység</i>		
1. Irodalmi	0,72%	
2. Képzőművészeti	0,02%	
3. Zenei	0,40%	
4. Szakmai	0,20%	
X. összesen		1,34%
A szakma körébe tartozó időtöltés összesen		42,05%

C) Nem szakma körébe tartozó időtöltés

VII. Szórakozás, pihenés

Határozott céllal történő:

1. Olvasás	
a) regényolvasás	3,45%
b) folyóirat, újságolvasás	1,31%
2. Színház	0,77%
3. Mozi	1,10%
4. Opera	—
5. Hangverseny	0,40%
6. Rádió	0,94%
7. Televízió	0,98%
8. Sportjátékok	
a) fizikai jellegű	0,98%
b) szellemi jellegű	0,97%
9. Szerencsejáték	0,13%
10. Tánc	0,02%
11. Kirándulás	0,10%
12. Eszpresszóban	0,52%
13. Kocsmában	0,33%
14. Étteremben	0,22%

Határozott céllal történő összesen 12,22%

Nem határozott céllal történő:

15. Szöszmötölés (helyhez kötött semmittevés)	1,17%
16. Csellengés (helyváltoztatás közben semmittevés)	2,55%
17. Töprengés, meditálás, szemlélődés	1,78%
18. Pihenés (kényelmes elhelyezkedés)	0,82%
19. Alvás (szundítás)	0,52%
20. Ábrándozás	0,85%

Nem határozott céllal történő összesen 7,69%

VII. összesen

19,91%

VIII. Társas élet

1. KISZ munka	1,05%
2. Klubélet	0,33%
3. Vitatkozás (nem szakmai témák)	0,95%
4. Beszélgetés (általános témák)	7,41%
5. Egymás örömeinek, gondjainak megosztása	0,24%
6. a) udvarlás	1,90%
b) barátkozás	0,47%
7. Levélírás	0,54%
8. Látogatás	0,58%
9. Viccelődés, ugratás	0,48%

VIII. összesen

13,95%

Nem szakma körébe tartozó időtöltés összesen

33,86%

Az időnek százalékosan történő részletezésével az egész kollégiummal (nem személyekkel) kapcsolatban kívántunk bemutatni munkaerkölcsre utaló adatokat. További értelmezésre, az adatoknak a hallgatók véleményéhez való viszonyítására, a következtetések levonására az összehasonlító anyag birtokában visszatérünk.

Бела Раднаи и Габор Тот:

ЧЕМ ПРОВОДИТ ВРЕМЯ УНИВЕРСИТЕТСКАЯ МОЛОДЕЖЬ, ЖИВУЩАЯ В СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕЖИТИЯХ?

Опираясь на тщательно подготовленное анкетами расспрашивание, авторы установили распределение времени живущих в общежитиях студентов университета, главным образом, будущих преподавателей. Исследования проводились с целью приобретения данных относительно трудовой морали студентов. В опубликованном отчете — представляющем собой первую часть работы — устанавливается лишь тот факт, что у студентов суточное распределение времени неэкономно.

Béla Radnai and Gábor Tóth:

HOW DOES THE HUNGARIAN YOUTH OF UNIVERSITIES SPEND THEIR TIME IN COLLEGES?

The authors established the daily occupation of university students living in colleges — mainly of teachers in training — relying upon the evidence of carefully prepared questionnaires. The study was conducted to collect data in relation to the attitude to work of the students. The report which constitutes the first part of the study only proves that the spacing out of work of students is rather uneconomical.

A KIFÁRADÁSOS NEURÓZIS TÜNETEI AZ EGYETEMI HALLGATÓSÁG KÖRÉBEN*

Felsőoktatásunk egyik legnagyobb jelenlegi problémája a hallgatóság túlterhelése. De vajon valóban fennáll-e ez a túlterhelés?

A kérdés megítélésében két úton járhatunk el:

a) Magát a hallgatókra nehezedő megterhelést vizsgáljuk, keresve, hogy annak átlagos nagysága meghaladja-e a normális mértéket. E kérdéssel itt nem foglalkozom.

b) Keressük a hallgatókon a kifáradás, kimerülés tüneteit. Tekintve a probléma relatív jellegét, elsősorban ez döntő a kérdés megítélésében.

Vizsgálataimat részben metodikai alapon, részben a kifáradás súlyosságát szerint három csoportba osztottam:

1. Figyeltem a Debreceni Orvostudományi Egyetem IV. éves hallgatóinak viselkedését, magatartását, a fáradtság megnyilvánulásait egész nap folyamán, huzamosabb időn keresztül. Igyekeztem velük meghitt beszélgetéseket folytatni és fényt deríteni a hallgató állapotára.

A hallgatóság nagy része panaszskodik fáradtság, álmoság miatt. Van, aki állandóan ilyennek érzi magát. Már reggel így ébred, vagy 11 óra felé jelentkezik az ásítózás, álmoság, érdeklődés hiánya. Mindez 2 óra felé általánossá válik. Van, aki alvászavarral küszködik, állandóan altatókat szed, mások gyógyszeresen stimulálják szervezetüket.

Sokan panaszkodnak ingerlékenységről, szellemi képességeik csökkenéséről, rossz hangulatról.

Többeknél vegetatív panaszok is jelentkeznek: izzadás, tremor, gyomorbélpanaszok. Mindezek többnyire az egyetemi évek alatt léptek föl. Nem egynél hypertonia, ulcus, neurasthenia fejlődött ki hallgató körében.

Általában a megfigyelés és beszélgetések kapcsán az tűnik ki, hogy a hallgatók nagy része fáradt, kimerült, vagy legalábbis útban van ezen állapotok felé.

2. Feldolgoztam a Debreceni Orvostudományi Egyetem Ideg- és Elmeorvóosztás Klinikáján működő SZTK szakrendelés beteganyagát 1954 — 1959-ig. A szakrendelésen megjelent összes beteg közül (5026) kiválogattam és rendszereztem a neurotikus egyetemi hallgatókat (376), különös tekintettel az orvoshallgatókra és az exhaustiós esetekre.

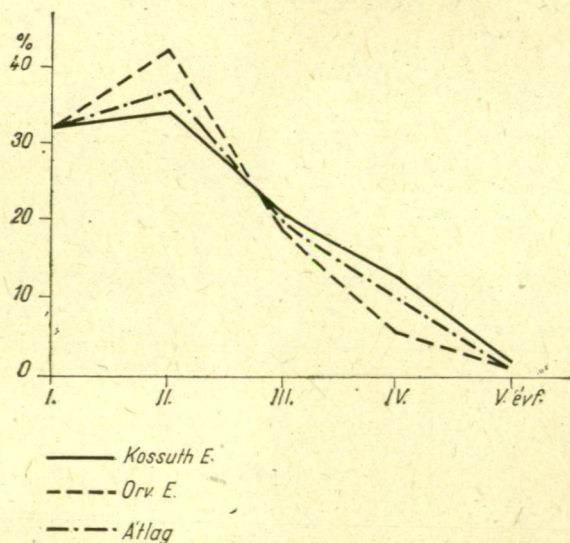
Az I. táblázat mutatja a neurozisos eloszlását évfolyamok szerint. Ugyanez látható az 1. ábrán is grafikus ábrázolásban. Az abszolút értékek mel-

* A Debreceni Orvostudományi Egyetem Ideg- és Elmeorvóosztás Klinikájának közleménye. Igazgató: Dr. Juhász Pál egy. ny. r. tanár.

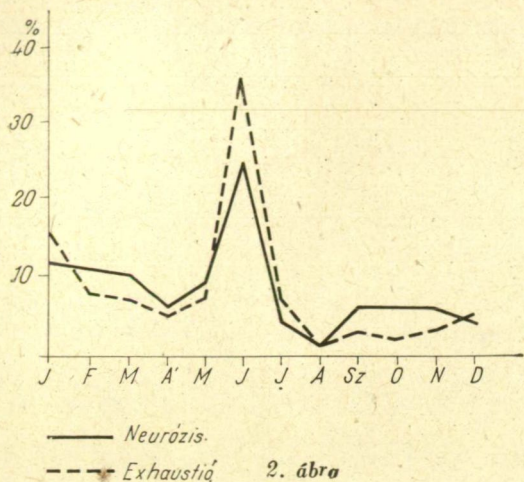
lett a százalékos értékek is fel vannak tüntetve. A könnyebb áttekinthetőség szempontjából a százalékos értékeket egész számokra egészítettem ki. Így max. 1% eltérés lehetséges, de ez a tájékozódás szempontjából nem zavar. Látható, hogy a legtöbb neurózis a II. évben fordul elő (37%), és az összes esetek több mint 1/3-át teszi ki. Különösen kirívó ez az orvoskaron, ahol a II. éves neurózisok száma 10%-kal több, mint a Kossuth L. Tudományegyetemen (Debrecen).

I. táblázat
Neurózisok megoszlása évfolyamok szerint

	Kossuth E.						Orvostud. E.						Összesen					
	I	II	III	IV	V	össz.	I	II	III	IV	V	össz.	I	II	III	IV	V	össz.
1954	12	10	8	5	1	36	14	8	1	2	—	25	26	18	9	7	1	61
%	33	28	22	14	3		56	32	4	8	—		43	30	15	11	1	
1955	11	11	10	10	1	43	10	5	5	2	—	22	21	16	15	12	1	65
%	26	26	23	23	2		45	23	23	9	—		32	24	23	20	1	
1956	3	8	7	2	—	20	3	5	4	1	1	14	6	13	11	3	1	34
%	15	40	35	10	—		22	36	28	7	7		18	38	32	9	3	
1957	5	8	9	4	—	26	8	9	5	1	—	23	13	17	14	5	—	49
%	19	31	35	15	—		35	39	22	4	—		26	35	29	10	—	
1958	18	9	5	3	—	35	10	17	13	1	—	41	28	26	18	4	—	76
%	51	26	14	9	—		24	42	32	2	—		37	34	24	5	—	
1959	13	17	3	1	1	35	7	24	2	2	—	35	20	41	5	3	1	70
%	37	48	9	3	3		20	68	6	6	—		29	59	7	4	1	
Össz.	62	63	42	25	3	195	52	68	30	9	1	160	114	131	72	34	4	355
%	32	32	21	13	2		32	42	19	6	1		32	37	20	10	1	



I. ábra



A II. tábla (2. ábra) mutatja a neurózisok föllépését hónapok szerint. Az összneurotikus esetek mellett külön feltünteteti az exhaustiós eseteket. E szerint a neurózisok 25%-a, az exhaustiók 36%-a júniusban fordul elő. Utána január következik 12, ill. 16%-kal. Tehát a megbetegedések zöme vizsgaidőszakban, de ott is inkább év végén fordul elő.

II. táblázat
A neurózisok megoszlása hónapok szerint

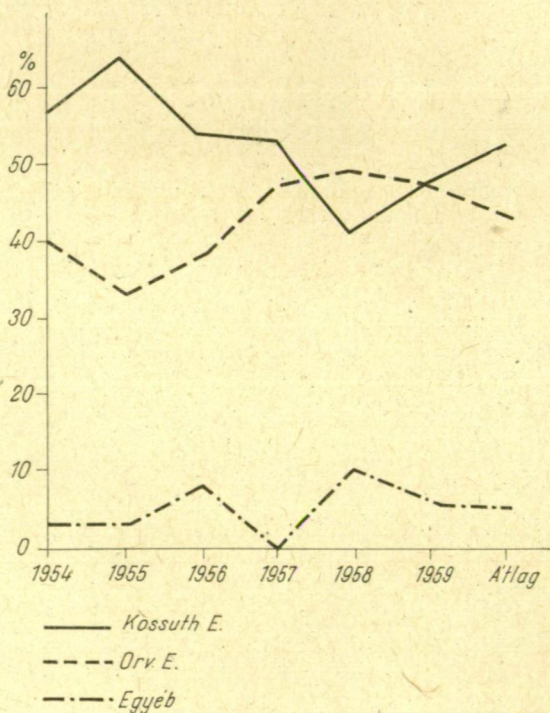
		J	F	M	Á	M	J	J	A	Sz	O	N	D	Össz.
1954	Neu.	7	6	10	6	6	12	2	1	7	1	3	2	63
	%	11	10	16	10	10	20	3	1	11	1	4	3	
	Exh.	7	2	3	3	2	9	1	1	1	—	1	—	30
	%	24	7	10	10	7	30	3	3	3	—	3	—	
1955	Neu.	7	12	8	3	4	7	—	1	2	10	7	6	67
	%	10	19	12	5	6	10	—	1	3	15	10	9	
	Exh.	3	5	3	2	2	5	—	—	—	1	1	3	25
	%	12	20	12	8	8	20	—	—	—	4	4	12	
1956	Neu.	7	4	4	3	5	9	1	—	3	1	—	—	37
	%	20	11	11	8	14	24	2	—	8	2	—	—	
	Exh.	5	—	2	—	2	8	—	—	1	1	—	—	19
	%	27	—	11	—	11	41	—	—	5	5	—	—	
1957	Neu.	2	4	6	1	6	8	8	1	3	2	5	3	49
	%	4	8	12	2	12	17	17	2	6	4	10	6	
	Exh.	—	—	—	1	1	7	7	—	1	1	2	2	22
	%	—	—	—	4	4	32	32	—	4	4	10	10	
1958	Neu.	8	8	4	4	2	41	2	2	4	5	2	3	85
	%	9	9	5	5	2	50	2	2	5	6	2	3	
	Exh.	6	5	1	2	2	38	—	1	3	1	1	2	62
	%	9	8	2	3	3	61	—	2	5	2	2	3	
1959	Neu.	13	7	4	5	5	22	2	1	2	4	6	4	75
	%	17	9	5	7	7	30	3	1	3	5	8	5	
	Exh.	12	5	2	2	5	17	2	—	1	—	1	3	50
	%	24	10	4	4	10	34	4	—	2	—	2	6	
Össz.	Neu.	44	41	36	22	28	99	15	6	21	23	23	18	376
	%	12	11	10	6	9	25	4	1	6	6	6	4	
	Exh.	33	17	11	10	14	84	10	2	7	4	6	10	208
	%	16	8	7	5	7	36	7	1	3	2	3	5	

A III. táblázat (3. ábra) feltünteti, hogy a neurotikus egyetemi hallgatók melyik egyetemhez tartoznak. E szerint 52% a Kossuth, 43% az Orvostud. Egyetemről került ki.

III. táblázat

A neurózisok megoszlása egyetemek szerint

	Kossuth E.		Orv. E.		Egyéb		Összes
		%		%		%	
1954	36	57	25	40	2	3	63
1955	43	64	22	33	2	3	67
1956	20	54	14	38	3	8	37
1957	26	53	23	47	—	—	49
1958	35	41	41	49	9	10	85
1959	35	47	35	47	5	6	75
Össz.	195	52	160	43	21	5	376



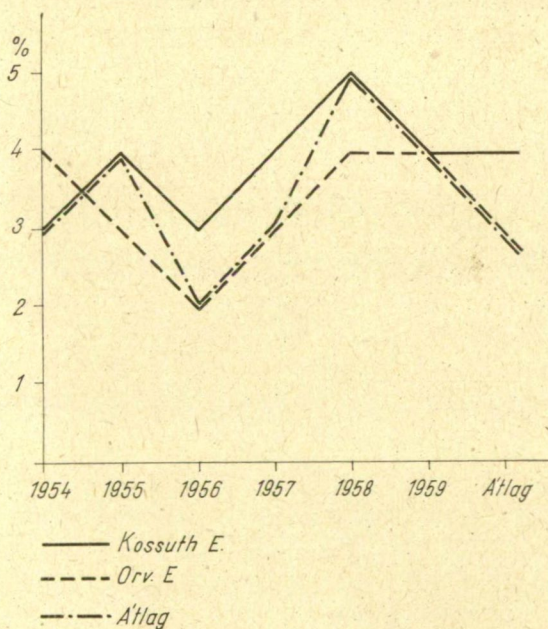
3. ábra

A IV. tábla (4. ábra) mutatja a neurotikus egyetemi hallgatóknak az egyetem létszámához való viszonyát. Az iskolaévi létszámot naptári évre számítottam át oly módon, hogy két szomszédos iskolaév létszámának közép-arányosát vettem a naptári év létszámának. Pl. a táblázatban az 1954. évi létszám megfelel az 1953/54. és 1954/55. iskolaévek számtani közép-arányosának. A számítások alapján a hallgatóság 3—4%-a válik neurotikussá. Tekintve, hogy csupán egy körülírt megbetegedésről van szó, ez az érték meglehetősen magasnak számít.

IV. táblázat

Neurózisok viszonya az egyetem létszámához

	Kossuth E.			Orv. E.			Összesen		
	létszám	neu.		létszám	neu.		létszám	neu.	
			%			%			%
1954	1167	36	3	733	25	4	1900	61	3
1955	963	43	4	767	22	3	1730	65	4
1956	766	20	3	827	14	2	1593	34	2
1957	654	26	4	882	23	3	1536	49	3
1958	657	35	5	919	41	4	1576	76	5
1959	789	35	4	926	35	4	1715	70	4
Össz.	4996	195	4	5054	160	3	10 050	355	3



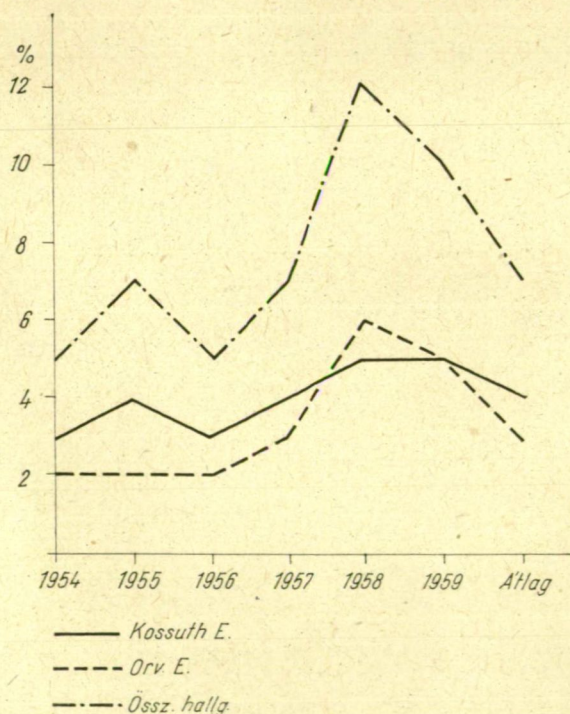
4. ábra

Az V. táblázat (5. ábra) feltünteti a neurotikus egyetemi hallgatók viszonyát a rendelkezésre megjelent összes betegek létszámához. E szerint a legkülönbözőbb idegrendszeri megbetegedések 7%-át neurotikus egyetemisták teszik ki, s ebből 3% esik orvoshallgatókra. Az is megállapítható, hogy ez a szám évről évre emelkedik. Míg 1954-ben csak 5% volt, addig 1958-ban már 12%-ra emelkedett.

V. táblázat

Neurotikus hallgatók viszonya az összbetegekhez

	Összbeteg	Kossuth E.		Egyéb		Orv. E.		Összesen	
			%		%		%		%
1954	1157	36	3	2	—	25	2	63	5
1955	1001	43	4	2	—	22	2	67	7
1956	738	20	3	3	—	14	2	37	5
1957	720	26	4	—	—	23	3	49	7
1958	684	35	5	9	1	41	6	85	12
1959	726	35	5	5	1	35	5	75	10
Össz.	5026	195	4	21	—	160	3	376	7

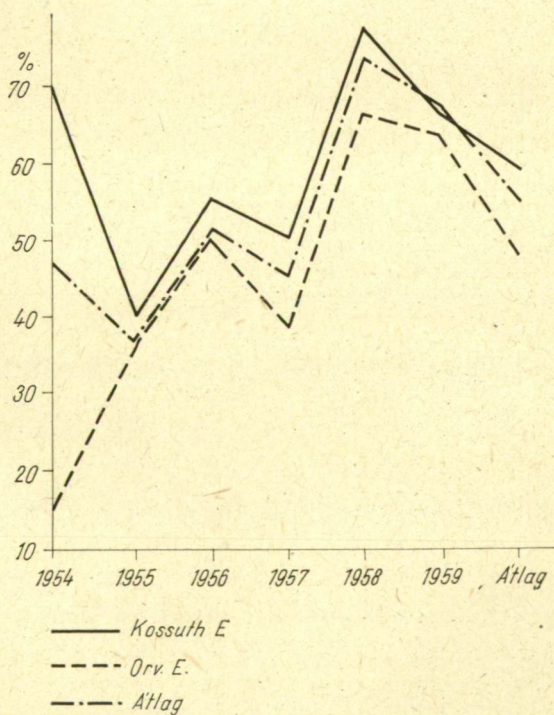


5. ábra

A VI. táblázatból (6. ábra) kitűnik, hogy a neurotikus hallgatókon belül hány volt kifejezetten exhaustiós jellegű. Átlagosan a neurozisosok 55%-a exhaustio. Medikusoknál 48%, de itt is megfigyelhető az emelkedő tendencia.

VI. táblázat
Az exhaustio viszonya az összneurozishoz

	Kossuth E.			Egyéb			Orv. E.			Össz.		
	neu.	exh.		neu.	exh.		neu.	exh.		neu.	exh.	
			%			%			%			%
1954	36	25	70	2	1	50	25	4	16	63	30	47
1955	43	17	40	2	—	—	22	8	36	67	25	37
1956	20	11	55	3	1	33	14	7	50	37	19	51
1957	26	13	50	—	—	—	23	9	39	49	22	45
1958	35	27	77	9	8	88	41	27	66	85	62	73
1959	35	23	66	5	5	100	35	22	63	75	50	67
Összesen	195	116	59	21	15	71	160	77	48	376	208	55



6. ábra

3. Feldolgoztam a Debreceni Orvostudományi Egyetem Ideg- és Elme-
gyógyászati Klinikáján bennfekvő neurotikus egyetemi hallgatók kórlapjait.
Az eredményt a VII. tábla mutatja. Ebből látható, hogy a neurotikus egyete-
misták 6%-nál olyan súlyos fokot ért el a betegség, hogy klinikai kezelésre
volt szükség. E súlyos esetek 67%-a pedig éppen medikus. Emelkedés itt is
észlelhető.

VII. táblázat
Klinikán bennfekvő neurotikus hallgatók

	Neur. hallg.	Klinikán feküdt		Ebből orv. h.	
			%		%
1955	67	—	—	—	—
1956	37	5	13	2	40
1957	49	3	6	2	66
1958	85	1	1	1	100
1959	75	9	12	7	78
Összesen	313	18	6	12	67

Összefoglalás : A hallgatók között széles körben fellelhetők a kifáradásos
jelenségek, de a kifejezett megbetegedések száma is nagyon magas: a hallgatók
3—4%-a neurotikus. Átlagosan a neurózisok 55%-a exhaustio. Legmagasabb
a megbetegedések száma a II. évfolyamon (37%), továbbá vizsgaidőszak
idején (júniusban 25%). Figyelembe véve, hogy az értékek csak a minimumot
adják (csak az idegklinika adatait dolgoztam föl), a hallgatóság túlterhelése
minden kétséget kizár. Indokolt tehát minden olyan törekvés, mely a túl-
terhelés okait feltárni és magát a túlterhelést megszüntetni igyekszik.

IRODALOM

LIPÁK: A kifáradásos neurózis tünetei az egyetemi tanulmányi idő alatt és ennek meg-
előzésének lehetőségei. Debrecen. 1960. (Kézirat. Ideg- és Elme-
gy. Klinikai könyvtára.)

Янош Липак :

ПРИЗНАКИ ВОЗНИКШЕГО НА ПОЧВЕ УТОМЛЕНИЯ НЕВРОЗА В КРУГАХ СТУДЕНЧЕСТВА

В одном Институте Медицинского факультета Дебреценского Университета
автор занимался признаками возникшего на почве утомления невроза у студентов
в общем, а также с особым вниманием на медиков. Установлено, что симптомы возник-
шего на почве утомления невроза, наблюдаемые в отдельных курсах, а во время экзаме-
нов даже во всех курсах, являются следствиями перегрузки студентов.

János Lipák:

SYMPTOMS OF EXHAUSTION NEUROSIS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

In an Institute of the Faculty of Medicine of the Debrecen University symp-
toms of exhaustion neurosis were studied among university students generally and
among the students of the medical faculty particularly. As a conclusion the author
established the fact that the symptoms of exhaustion neurosis in some classes and in
the period of the examinations in all classes is a consequence of overworking.

A PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET ÚTJA ÉS LEHETŐSÉGEI

„Tanulnunk kell a természettudományok nagy rendszerezőitől, meg kell tanulnunk mindenekelőtt erudíciójukat, másodsor pedig el kell sajátítanunk a reális jelenségek iránti tiszteletüket. Spekulatív gondolkozás természetesen erudíció nélkül is lehetséges . . .

„Az elméleti pedagógustól nem az eszmény problémájának megoldását, hanem az eszmény felé vezető utak megjelölését követeljük. Ez azt jelenti, hogy a pedagógia feladata annak a módfelett bonyolult kérdésnek a kidolgozása: mi a nevelés célja, és milyen módszerrel közelíthetjük meg ezt a célt.”

MAKARENKO művei V. kötet 422. és 308. lap.

Aki kísérleti munkához akar fogni, annak minden elgondolását, minden lépését nemcsak összességükben, de a legapróbb technikai-módszertani fogások tekintetében is alája kell rendelnie a *szocialista oktatási és nevelési céloknak*, és összhangba kell hoznia a *szocialista oktatásról és nevelésről alkotott nézetekkel*.

De vajon mindez nem annyira magától értetődő-e, hogy ma már nem-igen szükséges hosszasan időzni mellette? Általánosságban — talán, de a gyakorlati kísérleti munkában minden bizonnyal — nem. Amikor részproblémákkal dolgozunk, gyakran kerülünk abba a veszélybe, hogy szem elől tévesztjük a nagy összefüggést. Hadd világítsa meg ezt a mi példánk.

Már régóta tudjuk, hogy azok a hatások, amelyek a gyermekeket akár az osztályban vagy az iskolában, akár az iskolán kívül érik, döntő hatásukat a maguk *összességében* fejtik ki. Ezért arra törekszünk, hogy e hatások lehető *legegységesebb* összjátékát alakítsuk ki. Ezt azonban nem mindig sikerül megvalósítanunk a szocialista oktatási és nevelési célok, illetve a szocialista oktatásról és nevelésről vallott nézetek szellemében. Ehhez sok, igen sok munkát és kitartó, céltudatos erőfeszítést kell kifejtenuünk. Ha pedagógiai kísérletet kívánunk előkészíteni és lefolytatni, akkor ez azt jelenti, hogy annak tematikája nem hagyhatja figyelmen kívül az osztályban, az iskolában és az iskolán kívül érvényesülő hatásokat a maguk összességében. Szigorúan nézve: bármely tantárgy legsajátosabb részletkérdését sem szabad külön választva, önmagában vizsgálni. Még inkább nem, midőn általános didaktikai vagy nevelési kérdésekről van szó.

E megfigyelésekből és tapasztalatokból indultunk ki a jénai Pedagógiai Intézetben. Amikor pl. 2 esztendővel ezelőtt hozzákezdtam a szocialista állami öntudatra neveléssel kapcsolatos kísérlet előzetes vizsgálataihoz, ezt a tényt annyira nyomatékosan érzékelttem, hogy kénytelen voltam előbb az állampolgári ismeretek, majd a történelem és a német nyelv tanítását, végül valamennyi tantárgy tanítását és az üzemi oktatási napon folyó tanítást is vizsgálni, foglalkoztam az FDJ tevékenységével, a szülői házzal és nem utolsósorban az egyes tanulók iskolán kívüli elfoglaltságával; vizsgálataimba egyebek között még be kellett vonnom a kirándulási napot és a sportünnepélyt is. Ha ezt a *különös tényt*, amelyre egyébként hasonló értelemben utal valamennyi pedagógiai kísérlettel foglalkozó szerző, következetesen végiggondoljuk, akkor a pedagógiai kísérletet illetően (akár a „kis”, akár „nagyobb” kísérletről van szó), sajátos jelenséggel találkozunk. A mellékhatások és -folyamatok kiküszöbölése — ami a kísérletek hagyományos feltétele — a pedagógia területén

szemmelláthatóan lényeges sajátosságokat von maga után. Ez mindjárt nagy nehézséget jelent, ami, úgy látszik, módszertani-technikai úton nem oldható meg.

Ezért olyan utakat igyekeztünk találni, amelyeken járva a pedagógiai folyamatot komplex voltában ragadhatjuk meg. Az elmúlt 2 esztendőben végzett előzetes vizsgálataink eredményeitől felbízva, és egyben támaszkodva problémánk elméleti megközelítésére, kidolgoztunk egyfajta kutatási módszert, amelyet először *komplex-monografikus módszernek* nevezünk.

Mivel az osztályban, az iskolában és az iskolán kívül is gyakran érvényesülő hatások összességének egységét nem lehet úgy tekinteni, mint valamely állapotot, hanem csak mint folyamatot és változást, ezért a hosszabb időtartamot felölelő kísérletre kellett elszánnunk magunkat. Módszerünket tehát egész pontosan *kísérleti-komplex-monografikus módszernek* kellett elnevezni.

Jelen tanulmányunkban megkísérljük kifejtetni, milyen felismeréseket hasznosítottunk, illetve szereztünk, melyek első tapasztalataink, mennyiben használható ez a módszer, és hol vannak alkalmazhatóságának határai?

I. A fogalmak értelmezése

Célszerűnek látszik, hogy fenti kutatómódszerünk kifejtését összekapcsoljuk a megfelelő fogalmak értelmezésével.

Kezdjük a „kísérlet” fogalmával.

1. *A természettudományokban alkalmazott kísérleti módszereket közvetlen módon nem lehet alkalmazni pedagógiai folyamatokra!*

Elégge ismeretes, milyen jó eredményekkel járhatnak kísérleti vizsgálódások, *természeti* jelenségek, folyamatok és törvényszerűségek kutatásában. Kísérletezéseknek jelentős felfedezések köszönhetők.

Két tipikus jegye van a kísérletnek, amely a természettudományos kutatásban különleges helyet biztosít számára:

Az *egyik* az a lehetőség, hogy a természeti folyamatok viszonylag tiszta formában, mellékhatások kiiktatásával figyelhetők meg, változásaik mennyiségileg *mérhetők*, s ugyanakkor a folyamatok korlátlanul megismételhetők.

Ez a sajátosság lehetővé teszi a kísérleti körülmények variálását, és az észrevehető változások rögzítését. Ilyen módon kikutathatók a meghatározó és jellemző, illetve a kevésbé jelentős és jelentéktelen elemek, tényezők, és hatásuk — mennyiségileg és minőségileg egyaránt — észlelhető.

A *második* pedig az, hogy a kísérlet lehetővé teszi bizonyos, szándékosan kiváltott okok segítségével megfelelő hatások előidézését. A kísérletező tehát *előidézi* a természet megnyilvánulását, a megfigyelőnek viszont meg kell várnia vagy keresnie, míg a véletlen alkalom meg nem ajándékozza jellegzetes megnyilatkozásokkal. Ilyen értelemben a kísérlet során kérdéseket teszünk fel a természetnek, s e kérdésekre maga a természet válaszol — pozitív vagy negatív módon.

E két jellemző jegye a természettudományos kísérletet különlegesen megszervezett, mintegy tiszta formában mutatkozó *gyakorlattá* változtatja, és a vizsgálattal foglalkozó személyt arra ösztökéli, hogy lépjen ki a pusztá spekulatív értelmezés és az esetlegesre, véletlenre támaszkodó megfigyelés bűvös köréből. Ez az utóbbi a tömérdék megfigyelési adat ellenére sem képes tökéletesen bizonyítani valamely folyamat *szükségszerűségét*, és akadályoz abban, hogy a pedagógia területén a vélemények terméketlen taglalásának szubjektív

síkját elhagyjuk, és eljussunk a tudományos pedagógiai munkában a kvantitatív módszerek alkalmazásáig.

A kísérlet segítségével elhagyjuk a pusztá megfigyelés és általános tapasztalás sík területét, hogy eljussunk a differenciált megfigyeléshez és tapasztaláshoz. „... a szükségszerűség bizonyítéka az emberi tevékenységben, a kísérletben, a munkában rejlik: ha *elő* tudom *idézni* a post hoc-ot, akkor az azonossá válik a propter hoc-kal” — mondotta Kanttal és Hegellel vitázva Engels.¹ A természettudományos kísérlet olyan szándékosan előidézett megfigyelési és tapasztalati adatokat és értékeket nyújt, amelyek mennyiségileg megfoghatók. Ez könnyűvé teszi azt az egyébként nehéz munkát, hogy a természeti folyamatokban a jelenségek mögött *okozati* összefüggéseket és törvényszerűségeket állapítsunk meg. Ily módon a kísérlet a megismerés olyan módszere, amely a meghatározó tényezők változásában és egymástól való függésében természeti törvényszerűségeket keres, és lehetővé teszi vagy éppen megkívánja megfigyelése kvantitatív eredményeinek matematikai értékelését.

Kézenfekvő volt, hogy más, mindenekelőtt az újonnan kialakuló tudományok is igénybe vegyék a természettudományos kutatás e jól kidolgozott és sikeres módszerét. Németországban pl. az észlelés-lélektan — végső soron az ipari forradalom és a burzsoázia számára azzal együtt jelentkező gazdasági és politikai-társadalmi problematika hatására — birtokába vette a természettudományok által kidolgozott kísérletező módszereket. A kísérleti észlelés-, emlékezés- és gondolkodás-lélektantól először a polgári-idealista pedagógia vette át a kísérletező módszert. Mindaz, amit ebben az irányban kezdeményeztek, és kísérleti pedagógiának vagy didaktikának neveztek, tulajdonképpen az oktatás és képzés történéseinek lélektani vizsgálata volt. A nevelés nagy területe gyakorlatilag kívül maradt a vizsgálaton. Egészében azonban ez a próbálkozás zsákutcába vitte a polgári pedagógiát, annál is inkább, mivel idealista, sőt nagyrészt reakciós pedagógiai nézetekre épült.

Véleményünk szerint a kísérletező módszer akkor alkalmazható sikerrel a pedagógia területén, ha az oktatás és nevelés szocialista felfogásából indul ki, és a dialektikus materializmus talaján áll. Előnyei kétségtelenül észlelhetők a pedagógiai kutatásban is, feltéve hogy az említett két tipikus jegy mellett számolunk a pedagógiai folyamatok sajátos jellegével.

Hogy konkrétabban fejezzük ki magunkat, megkíséréljük az elmondottakat egy részletkérdés kapcsán megvilágítani. Ha a kísérletet joggal akarjuk *pedagógiai* kísérletnek nevezni, akkor bizonyos hatásokat, pedagógiai lépéseket és egyéb körülményeket ki kell küszöbölni, másokat viszont állandó jelleggel be kell iktatnunk. Ez egyébként már abból következik, hogy kísérletünk tematikai szempontból leszűkül, a mi esetünkben a szocialista állami öntudatra és az állampolgári magatartásra való nevelés határai közé. Ez a szükségszerű kiküszöbölés *nem* terjedhet ki a szocialista pedagógia kiindulási és alappozícióira, mert ez esetben megsértenénk a szocialista oktató-nevelő munka *lényegét*. Ezen kiindulási és alappozíciók közé soroljuk az oktatás és nevelés egységét (*nem* azonosságát), a hatások már említett egységét, minden egészséges ember oktathatóságának és nevelhetőségének lehetőségét egy magasabb szocialista általános képzés szellemében stb. A kísérleti körülmények kiküszöbölése és variálása valami másra vonatkozik: az oktatás és nevelés tartalmának, szervezetének és módszereinek a megváltoztatására. Tehát nem

¹ Engels: A természet dialektikája, Szikra, Budapest 1952. 239. lap.

értünk egyet az olyan „kísérletekkel”, amelyek az egyik esetben megtartják az említett alappozíciókat (vagy azok egy részét), és az ellenőrző (vagy „párhuzamos”) kísérlet során azoktól eltekintenek.

2. A kísérletező pedagógiai módszer sajátos volta, szocialista pozíciókból kiindulva. (A pedagógiai kísérlet alapformái.)

Makarenko, a jelenkor pedagógiájának legtehetségesebb teoretikusa s leg-eredményesebb gyakorlati művelője, élete végén panaszkodott, hogy néhány fontos nevelési problémát nem volt módja kísérleti úton megvizsgálni. Így megemlíti egyes fiatalok vagy csoportjaik defektív képzeteinek és magatartási módjainak robbanását szilárd közösségeken belül. Arról is beszél Makarenko, hogy egyik vagy másik bonyolult nevelési problémával gyakorlatilag úgy kellett megbirkóznia, ahogyan éppen adódtak, anélkül, hogy egzakt kísérleti vizsgálatnak vethette volna alá azokat.²

Egyszersmind azt is elismeri Makarenko, hogy a Gorkij-telepen és a Dzerzsinszkij-kommunában az a 6, illetve 8 esztendő, amelyet nevelői és munkatársai körében eltöltött, és több száz fiatalkorú között elméleti és gyakorlati tevékenység kifejtésére használt fel, „egy teljes kísérlet indukciója” volt.³

Ezzel véleményünk szerint megjelölte a pedagógiai kísérlet két fő lehetőségét és alapformáját:

1. A kísérlet mint „egy széles tapasztalatszerzés szándékolt szervezete (helyesebben fordítva: megszervezése)” egyetlen és vitatott nevelési és oktatási problémakör, illetve eljárás megoldására;

2. a kísérlet mint „teljes kísérleti komplexusok lefolyása... és összehasonlítása” új pedagógiai törvények felfedezése céljából. Más helyen megemlíti Makarenko „egész rendszer irányított, hosszabb időtartamú kísérletét”-t.⁴

Makarenko e második alapforma — ahogy ő nevezte: „teljes kísérlet” — mestere, és ő találta meg ennek eddig legjobb leírási formáját is. De a másik alapformát, „bizonyos intuíciók”, azaz bizonyos, *részletkérdésekben* lehetségesnek és helyesnek ítélt megoldási módok egzakt „kísérleti vizsgálatát” sem tévesztette szem elől.

Makarenko kísérlet-fogalmán két dolog ragadja meg figyelmünket; az egyik, hogy milyen magasra értékeli a „pedagógiai tapasztalatokat”, a másik, amit ő a „teljes rendszerek tartós kísérletén” ért. Mindkettő igen értékesnek bizonyult számunkra, midőn tanulóink politikai nevelése problémáinak vizsgálatához hozzáfogtunk, és megkíséreltük a kísérleti-komplex-monografikus módszer kifejlesztését.

Minden bizonnyal érdemes lenne külön megvitatni a pedagógiai tapasztalat makarenkói fogalmát. Itt azonban nincs rá lehetőségünk. Csak egy dolgot hadd említsünk meg a mi jénai kísérletünk könnyebb megértése kedvéért.

Mint ahogy Makarenko általában ragaszkodik ahhoz a gondolathoz, hogy eleven, céltudatos, szocialista pedagógiai gyakorlat „a tapasztalat útján”⁵ szervezhető, és új „nevelési eljárás csak a tapasztalatból vezethető le”,⁶ hasonló-

² Vö.: Makarenko Művei VII. kötet, Akadémiai Kiadó—Tankönyvkiadó, Budapest, 1955. 394—395. lap.

³ Vö.: Makarenko Művei V. kötet 428. lap.

⁴ Ugyanott 429. lap.

⁵ Ugyanott 446. lap.

⁶ Ugyanott 101. lap.

képpen a pedagógiai kísérletet is csak úgy tudja elképzelni, mint széles tapasztalatszerzés lehetőségének szándékos megszervezését. Szükségtelen megvédenünk az ellen a vád ellen, hogy a „csak-gyakorlati ember” sekélyes empirizmusát képviseli. Makarenko a tapasztalást egyértelmű világnézeti pozíciók és politikai célok alapján állva „szervezi meg”, és minden meggondolását a dialektikus-materialista koncepciónak rendeli alá. A gyakorlat által fölvetett kérdést a megoldás hipotéziséig végiggondolja. Akkor kezdődik a kísérlete. A tapasztalat, amit eközben szerez, oly módon ölel fel *elméletet és gyakorlatot*, amint az a pedagógiai folyamatoknak megfelel.

A tapasztalat több, mint a megfigyelés. Már a megfigyelés eredményei is benne vannak, valamint a gyakorlati felülvizsgálatuk is. Egészen ilyen értelemben kívánunk kísérleti úton szerezni tapasztalatokat a tanulók politikai nevelése területén, de pusztá deduktív feltételezésekből nem vonunk le következtetéseket, és nem rögzítjük valamilyen állapot pillanatnyi képét. A tapasztalat fogalmának ilyen értelmezése Makarenkónál is megköveteli az „irányított tartós kísérletet”, amelyet „lefolyása alatt is és eredményeiben is” állandóan vizsgálni kell. E követelményt magunkévá tettük, és a Pedagógiai Intézet által szervezett gyakorlati vizsgálatot nem csupán megindítottuk vagy éppenséggel távolból irányítottuk, hanem igen tevékenyen részt vettünk benne a helyszínen.

Makarenko azonban nem csupán a „tartós kísérletről” beszél, hanem „egész rendszerek” tartós kísérletéről, „teljes tapasztalati komplexusok” egybevetéséről, „széles” tapasztalatszerzés megszervezéséről és valamely nem megbolygatott rendszer „szerves egészéről”. És véleményünk szerint ezzel érkeztünk el a lényeghez, a kísérleti *komplex* módszer fogalmához.

Makarenko figyelte az egész gyermektelep, illetve a kommuna fejlődését. Mindkettő igen nagy, teljes rendszer volt. Azt tervezte, hogy feltárja bennük a törvényszerű mozgások és kapcsolódások hajtóerőit; nagy eredménye, hogy ezt sok tekintetben elérte.

Nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a szerves egészekbe nem szabad önkényesen beilleszteni valamilyen saját „felfedezést”. A szocialista pedagógiai folyamat, természeténél fogva csak a maga szerves egészében vizsgálható mint meg nem bolygatott rendszer. Mi azt a következtetést vontuk le, hogy ez feltétlenül vonatkozik az olyan témákra is, mint a mienk. (A szocialista állami öntudatra és az állampolgári magatartásra való nevelés.) Úgy véljük, az a feladatunk, hogy valamely osztály (család, úttörőraj, FDJ-csoport, brigád, iskola, nevelőotthon, ifjúsági tanműhely) egész, viszonylag zárt rendszerét feltárjuk és irányítsuk; a nyert eredményeket a párhuzamos kísérletek eredményeivel egybevevünk. Szilárd meggyőződésünk volt, hogy e *viszonylag zárt* rendszerekben vagy komplexusokban eszközölt intézkedések *együttes hatásából* és a pedagógiai *összefüggésekből* megszerezhetjük a lényeges tájékozódást, eljutunk a legfontosabb felismerésekhez.

Ezek alapján döntöttünk úgy, hogy a tartós-kísérletet *egy* bizonyos osztályban végezzük el, hogy mindennekelőtt kis rendszerrel dolgozzunk. Ilyenkor természetesen két vagy három másik osztályban is kell végezni ellenőrző kísérleteket: eredményeket csakis így lehet összevetni. Nem feltétlen szükséges, hogy a párhuzamos vagy ellenőrző kísérletet más vagy éppen ellenkező kísérleti körülmények között folytassuk le (itt például a tantervhez igazodunk, ott viszont nem). A kísérleti körülményeket amúgy is megváltoztatják azok a különbségek, amelyek az egyik vagy a másik osztály tanulói, illetve pedagó-

gusai között megvannak, s megváltoztatják a különböző helyi viszonyok is. A lényeg: a törvényszerűség felismerése. És a pedagógiai folyamatban sokkal inkább eljutunk e felismeréshez akkor, ha a különböző viszonyok között az azonos jelenségeket vetjük össze, mintsem az ellentéteseket, a helyeset és a helytelent. És ami az úgynevezett normálállapotot vagy normál-lefolyást illeti, ahhoz nincs szükségünk kísérletre; mindkettőt bárhol meg lehet állapítani.

Ezzel kapcsolatban hadd tegyünk egy bíráló megjegyzést Fr. Donath egyébként igen értékes tanulmányára. Donath a következő feladatot kívánja kísérlete tárgyává tenni: „... megvizsgálni, hogyan tanítják egyes VII. osztályokban a történelmet, és hogyan fokozható a tanulók teljesítménye.”⁷ A kísérlet bebizonyította — állapítja meg Donath tanulmánya végén —, hogy a pedagógusok jobb módszertani munkája révén a tanulók teljesítménye majdnem 100%-kal fokozható. Az az eredmény, amelyet Donath kartárs munkatársaival közösen elért, igen elismerésre méltó; munkájuk példaként szolgálhat. Csak hogy a hibás vagy nem kielégítő oktatómunka összevetése a hibátlannal — szigorúan véve a dolgot — még nem kísérlet! És e tekintetben (és csakis ebben) van néhány kifogásoló észrevételünk. Ha kiküszöbölők különböző szaktárgyi és módszertani hibákat, aminő az óra nem kielégítő előkészítése stb., akkor bizonyára jobbak lesznek az eredmények. Nem lehet valamely kísérletnek az a feladata, hogy megállapítsa, egyes VII. osztályokban hogyan tanítják a történelmet. Arról sincs szó, hogy kimutassuk, miképpen javul a tanulók teljesítménye, ha nem követünk el hibát, s nem tűrünk meg fogyatékoságokat, hanem hogy az oktatás milyen eddig még ismeretlen szempontokra és törvényszerűségekre épül. Aki kísérletezik, nem csupán arra törekszik, hogy az elismerten hibásat és fogyatékosat helyreigazítsa, hanem változtatni kíván a hagyományos is, hogy a pedagógiai munka megjavítására új, még ismeretlen utakat mutasson.

Donath látta ezt a problémát. Maga írja: „Hogy a pedagógus az oktatási órára való gondos felkészülésével és helyes módszertani munkájával jobb tanulmányi eredményeket ér el tanulóinál, mint rossz oktatómunkával, az nem szorul bizonyításra.”⁸ Valójában azonban mégis azon kísérletezik, hogy ezt bizonyítsa. Egy későbbi cikkünkben még részletesebben kívánunk foglalkozni a pedagógiai kísérlet tudományos módszertani problematikájával.

Ezen a helyen néhány mondatban meg kell még világítanunk a „monografikus” jelző értelmét. Ez a szó főképpen a kísérlet megtervezésére és eredményei felvázolására és leírására vonatkozik. A mi vizsgálati területünk az osztály, pontosabban: egy osztály, beleértve az összehasonlításra szolgáló osztályokat is. Vizsgálatunk tematikájának egy osztály tanulóinak a szocialista állami öntudatra és a megfelelő állampolgári magatartásra való, több esztendőn (a VI–X. évfolyamokon) keresztül tartó nevelését választottuk. Vizsgálataink problematikájának lényegét az előmunkálatok alapján mindenekelőtt abban láttuk, hogy az illető osztályban a pedagógiai struktúra minden olyan lényeges összefüggését feltárjuk, amelynek szerepe van a szocialista politikai nevelés sikeres megoldásában. Különösen fontos annak tisztázása, hogy a gyakorlati élettel kapcsolatos politikai ismereteknek és a megfelelő érzelmi és akarati tulajdonságoknak mi a jelentőségük és szerepük a meggyőződés kialakítása és a maga-

⁷ Friedrich Donath: Erfahrungen bei der Durchführung eines pädagogischen Experiments. „Pädagogik” 1961/1. 53. lap.

⁸ Ugyanott.

tartás szempontjából. Az a szándékunk, hogy minden területet, körülményt és hajtóerőt, amely tematikánkat és problémakörünket illetően az adott osztályban meghatározó szerepet játszik, törvényszerű összefüggéseikben megvilágítsunk. Az osztály és az osztály minden tanulója (és tanára) életét és fejlődését egymással kapcsolatban, zártan kell bemutatnunk.

Úgy lehet, kísérletünk bázisa elég keskeny; szélesebb arcvonalon folyó vizsgálatok talán eredménnyel kecsegtetőbbek lennének. Azt hisszük azonban, hogy a monografikus kísérleti módszer is objektív és általános eredményekhez vezet, minthogy egy helyen betekintést ad a pedagógiai folyamat belső logikájába és kauzalitásába. Az eredményeket természetesen további vizsgálatokkal ki kell egészítenünk.

II. Gondolatok a kísérlet gyakorlati lebonyolításáról

Az olvasó esetleg témánk kiterjesztésének véli az előbbieket. A mi helyzetünkben azonban az egyes fogások és eljárási módok pusztá felsorolása aligha eredményezné azt, hogy a pedagógia elméleti kutatói és a gyakorló pedagógusok a mindenkor különböző körülmények között végzendő *önálló* munkájukban előbbre jussanak. Sürgős szükség lenne a kísérletező pedagógiai munka kiindulási pozícióinak, lehetőségeinek, korlátainak és még egyéb megoldatlan problémáinak közös megvitatására és tisztázására. Aki maga már végzett ilyen kísérletező munkát, bizonyára egyetért velünk és az általunk választott leíró módszerrel.

Abból a meggondolásból indultunk ki, hogy az így értelmezett teljes kísérlet indukciója, a dolog természeténél fogva igényt tart a kollektív és komplex feldolgozásra is. Egyetlen kutató-önmagában nem képes a feladat megoldására. Másrészt az elméleti pedagógus nem maradhat meg a megfigyelő pózában csupán, hanem magának is tevékeny és felelős vezető szerepet kell vállalnia a gyakorlati oktató-nevelő munkában. Szükség van tehát a pedagógiai kutatók és gyakorló pedagógusok olyan munkaközösségére, amely előre megállapított terv szerint dolgozik, tartalmi és tudományos-módszertani szempontok alapján, alkalmas határidők megjelölésével.

A jénai Friedrich Schiller Egyetem Pedagógiai Intézetében szerzett tapasztalataink alapján megállapíthatjuk, hogy a gyakorló pedagógust nemcsak „post festum” kell a tudományos munkába bevonnunk, mintegy azért, hogy azokat a felismeréseket, amelyeket a kutatók felfedezni vélnek, a „gyakorlat képviselőjeként” szakvéleményével ellássa, és a praxis tekintélyével lehetőség szerint azonnal szentesítse is. Az elmélet és gyakorlat közti ilyen kapcsolat nem tekinthető normálisnak, és a gyakorló pedagógust statisztika szerepre kárhoztatja. Ilyen formán alapjában véve nem is lehet az elmélet és gyakorlat kapcsolatáról beszélni, hiszen csupán azért fordulunk a praxishoz, hogy áldását kérjük, és ezáltal hitelesebbé tegyük elméleti ismereteinket (amelyek gyakran csak pusztá spekulációk).

Valami másról van itt szó. A kutató és gyakorló pedagógusok — ha a mi esetünkben van még egyáltalán értelme ennek a megkülönböztetésnek — mindinkább *egyenjogú* felekként, *egyenlő részben* kell, hogy a pedagógiai kísérlet céljait szolgáló vizsgálatokban közreműködjenek. Fejtegetéseinkből kiderül majd, hogy „a kutatóból” gyakorló pedagógus, a „gyakorló” pedagógusból pedig kutató válik. Ehhez meg kell teremteni a feltételeket (az időbelieket is!), és gondoskodni arról, hogy ezek a kísérlet tartama alatt is biztosítva legyenek.

Természetesen nem nélkülözhető a kísérlet elméleti *vezetése*. Ez gyakran a tudományos intézetek kezében van. Ámde ez nem szükségszerűség, rá lehet bízni magukra „gyakorló” pedagógusokra, és ez esetben a „kutatók” azok, akik közreműködnek. A fejlődés során a két oldal szintéziséből kifejlődnek a „kutatógyakorló” pedagógusok. Helyes, ha a kísérleti és intézetekkel kapcsolatos iskolák megszervezése és a pedagógusképző és továbbképző intézetek további átalakítása is ilyen irányban halad.

III. Az egyes munkafolyamatok. Első szakasz : előzetes vizsgálatok több iskolában a problémák feltárása érdekében

Az előbbieken felsorolt szempontokból milyen következtetések vonhatók le ama vizsgálatok megtervezését, lefolytatását és értékelését illetően, amelyeket a kísérleti-komplex-monografikus módszer segítségével kívánunk elvégezni? A mi munkánk Jénában még kezdeti stádiumában van. Azt közöljük tehát, amit idáig tettünk vagy amit már elértünk, és amit jelenleg teszünk. Ez idő szerint többre még nem vagyunk képesek. Általában azonban öt munkafolyamat követi egymást:

- előzetes vizsgálatok és a problémák megközelítése,
- a kezdő, illetve kiinduló állapot megállapítása,
- a tulajdonképpeni kísérleti tevékenység (ez a mi esetünkben 2—3—4 évet is igénybe vesz),

- a végső állapot rögzítése,

- az eredmények (beleértve a párhuzamos kísérletekét is) értékelése.

Az első két szakaszcól néhány megállapítást már közölhetünk.

Amint ez a tudományos pedagógiai munkára általában érvényes, a mi kísérletünk is egy, a gyakorlati munkában mutatkozó ellentmondásból indul ki. A mi esetünkben a kinyilvánított célok és a valóság közti különbség a kiindulópont. A Német Szocialista Egységpárt V. Kongresszusának határozatai, az NSzEP Központi Bizottsága 4. értekeztetének tézisei, az új iskolatörvény és a tanterv, Walter Ulbrichtnak az 1960—61. tanév elején a pedagógusokhoz intézett levele tartalmazzák a legfontosabb feladatokat, és fejtik ki a problémákat. Így pl. az NSzEP V. Kongresszusa megállapította, hogy a dolgozók szocialista tudata (és ide tartozik, mint fontos részletkérdés, a mi tematikánk is) nem önmagától alakul ki. Az emberek tudatában *dialektikus fejlődés* megy végbe, s ezt gondosan figyelemmel kell kísérni. A dolgozók *tapasztalataiból* kiindulva és a népi demokratikus állam, a szakszervezetek és tömegszervezetek kulturális-nevelő munkájára támaszkodva állhatatos harcot kell vívni annak érdekében, hogy a szocialista eszmék *behatoljanak* a tömegek tudatába.⁹ E rövid felsorolásban a döntő fogalmakat kiemeltük.

Napjaink jelentős dokumentumai (az Államtanács nyilatkozata, a 81 kommunista és munkáspárt nyilatkozata, az NSzEP Központi Bizottságának 11. értekezlete, az NSzEP Politikai Irodájának az ifjúság kérdéseivel kapcsolatban kiadott közleményei, az Államtanács határozata az igazságszolgáltatás fejlesztéséről stb.) további fontos szempontokat tartalmaznak.

A kutatóközösség valamennyi tagja tanulmányozza az említett doku-

⁹ Vö.: Az NSzEP V. kongresszusa jegyzőkönyve, II. kötet. Dietz Verlag, Berlin 1959. 1389. és 150. lap (németül).

mentumokat. A közös kiindulási szituációt kutató szemináriumokon dolgozzuk ki, kijelöljük a feladatokat és azokat a fő szempontokat, amelyek munkánkat meghatározzák.

Második lépésként néhány elméleti *alapkérdés* tanulmányozása következik megfelelő irodalom felhasználásával. A munka ezen első szakaszában a szocialista állam fogalmának, a szocialista tudat kialakulásáról szóló marxi — lenini elméletnek és a szocialista nevelés fogalmának megvitatásával foglalkozunk. Alapul a következő műveket használjuk fel: „A marxizmus — leninizmus alapjai”, „A marxista filozófia alapjai”, Makarenko Művei V. kötete. Megint csak a kutató szeminárium feladata, hogy a munka főbb ismérveit megszabja.

A szocialista állami öntudatra és az állampolgári magatartásra való neveléssel kapcsolatban szerzett tapasztalatainkat oktatási órákon tett látogatásainkkal (különböző tantárgyakban, osztályokban és iskolákban hospitálunk), az üzemi oktatási napon, az iskolán kívüli munkában való részvételünkkel, pedagógusokkal, iskolai funkcionáriusokkal és tanulókkal folytatott beszélgetésekkel egészítjük ki.

Ez a szakasz koncentrált munka mellett mintegy fél esztendő t vehet igénybe. Ennek során, midőn az említett módon összefoglaljuk tematikánk alapján az első elméleti megfontolásokat és gyakorlati tapasztalatainkat, egy sor *probléma* láthatóvá válik. Mindenekelőtt a tanulókkal folytatott beszélgetéseink bizonyultak rendkívül hasznosnak. A beszélgetések egy részére csak amúgy mellékesen került sor, miután már sikerült bizalmasabb kapcsolatot létesítenem velük. Más beszélgetéseket előre elkészített terv szerint folytattam velük oly módon, hogy a beszélgetést rejtett mikrofon segítségével felvettem anélkül, hogy a tanulók észrevették volna. Fejlett és öntudatos tanulóink viszonylag tiszta fogalmakkal rendelkeznek az iskolában folyó állampolgári nevelés eredményeiről és fogyatékoságairól. Félreérthetetlenül megmondják véleményüket arról, amit az oktatás módjában, a nevelők magatartásában, tónusában és a tanulókkal való érintkezésében helyesnek vagy helytelennek tartanak. Hasonlóképpen alkotják meg ítéletüket tanuló társaikról is.

Konkrét problémáink megközelítésének egy másik bőséges forrása: a felnőtt dolgozók. Milyen fogalmat alkottak az ifjúság szocialista állami öntudatra és állampolgári magatartásra való neveléséről, milyen javaslataik vannak?

Az előzetes vizsgálatok alkalmával számos kérdés és probléma jelentkezik, ezek közül megemlítünk néhányat:

Mi a szerepe a tudás-*alap*nak a pozitív állampolitikai beállítottság kialakításában? Miben különbözik e politikai tudás-alap megszerzésének *módja* más területekétől?

Milyen *konkrét tartalmat* hordoznak a különböző tantárgyak a szocialista államfogalommal kapcsolatban? Milyeneket kellene hordozniuk?

Mivel kellene még kiegészíteni ezt, hogy e tudás tudatformákká és gondolkodás-magatartásokká válják?

Milyen módon kell ezt az alapot megtervezni, hogy a különböző tanulóknál céltudatos akarat, érdeklődés, figyelem és készség alakuljon ki?

Milyen, az *életkorral kapcsolatos* szempontokat kell itt figyelembe venni? Például a serdülőkorúak úgynevezett ellenállása csupán valamiféle veszélygóc, vagy inkább a kritikus, a saját stabilizálódás szükségszerű periódusa is, feltéve amellet, hogy rendelkezünk olyan képességgel, amely a fellépő erőket helyes irányba tereli?

Hogyan kell a politikai fogalmakat az év folyamán, különösen pedig az érés idején *bővíteni*, más utakon-módokon kiegészíteni, és erősebb belső, önálló együttműködéssel úgy *profilírozni*, hogy azok a fiatalokat — figyelemmel saját kritikus szemléletükre — kielégítsék?

Hogyan képzelhető el az iskolai viszonyok között, illetve az iskoláskorban *konkrét* érintkezés a szocialista állammal, hogyan érvényesülhet a tanulók *saját közreműködése*? Más szavakkal: Hogyan gátoljuk meg, hogy a szocialista állam a tanulótól messze eső, őt alig érintő szó-absztraktum maradjon?

Hogyan lehet a tudás-alapot és a konkrét tapasztalatot kezdetől fogva s mindenekelőtt a megszerzésük módján keresztül úgy beágyazni az összetartozás, a büszkeség, a felelősség, a szeretet (és a kapitalista kizsákmányoló állammal szembeni gyűlölet) szükségszerű *érzelmeibe*, hogy mélyen gyökerező *beállítottság* keletkezzék?

Miben rejlenek egyes tanulóknál ama kedvezőtlen, ha nem is veszélyes fejlődés *kritikus* fázisai, hogy például a fiatalabb évek nyílt, közvetlen megnyilatkozása megváltozik, felismerhetetlenné válik? Melyek azok a fő *okok*, amelyeket a *mi rovásunkra* lehet írni?

Mi a módja annak, hogy ne csupán megfelelő tapasztalatokat *szerezzünk*, hanem egyúttal *bevigyük* a tanulóba a szocialista ideológiát, hogy ily módon *saját*, önmaguktól kiérlelt tudat, magatartás és az aktív cselekvésre való készség alakuljon ki bennük?

Hol érjük tetten azokat a *tipikus hibákat*, amelyeket a „bevinni” — „önmaguktól kiérlelni és megérteni” pedagógiája tekintetében elkövetünk? Nem valahol az „ideológiai-világnézeti”-ben és az oktatásról és nevelésről alkotott felfogásunkban kell ezeket keresnünk? Hogyan reagálnak e hibákra a tanulók fejlődésük különböző szakaszaiban?

Hogy tehát a *tematikától*, illetve a vizsgálat területétől (ez a mi esetünkben a szocialista állami öntudatra és az állampolgári magatartásra való nevelés) eljuthassunk a helyszínen folyó, a kísérleti-komplex-monografikus módszert alkalmazó, valóságos *kutatómunkáig*, át kell haladnunk néhány közbeeső állomáson. Itt az első ilyen állomást írtuk le röviden.

Figyelemre méltónak tartjuk a kutatási tematika, illetve terület megkülönböztetését a *problémák* személyes, kollektív *felismerésétől*, ami az említett kutatási tematikában bennfoglaltatik, és amit tudományosan fel kell dolgoznunk. Ez teszi érthetővé azt a körülményt, hogy igen sok, különböző problematikájú kutatás egy és ugyanazon tematika kitérésével kezdődhetik és végezhető el. A problémák felismerése ugyanis a tematikán, a cél és feladat megjelölésén és a jelenlegi praxis értékelésén kívül magában foglalja az első fontos, még tisztázatlan kérdéseket és szempontokat a *feltételezett összefüggéseket* illetően. Az imént hoztunk erre példákat. Ezeket az elsősorban lényegesnek látszó, nyilvánvaló összefüggéseket kell a kísérlet során feltárnunk. A kérdésünk így hangzik: vannak-e itt törvényszerűségek? Azt a feleletet, amelyet a kísérlet ad, felhasználhatjuk azután arra, hogy a gyakorlati munkában könnyebben megszüntessük a jelenlegi állapot és a kitérés között felfedezhető ellentmondást.

Joggal szokás a problémák körvonalazását és felismerését a tudományos munka és teljesítmény első felének nevezni. Hogy a problémák felismerése után tovább lehessen folytatni a munkát tudományos vizsgálat vagy pedagógiai kísérlet formájában, ahhoz két dologra van szükség. Először konkrét elképzelésre: milyen módszereket kívánunk felhasználni; másodsor arra a

meggyőződésre, hogy ezek a módszerek sikerrel kecsegtetnek. Új megismerések szerzéséhez új módszerek kelleneek. Ez a közismert tény a mi esetünkre is érvényes.

A tematika, a problémakör felismerése és a módszer megválasztása mellé sorakozik a *munka-hipotézis*. Ez a konkrét problémákból, a kísérleti-komplex-monografikus megoldási módra vonatkozó elképzelésünkből és a várható eredményekből adódik. Így például az a véleményünk, hogy a szocialista állami öntudatra és állampolgári magatartásra nevelés *szélesebb* politikai ismeretalapot igényel, mint amilyet eddig nyújtottunk, az egészet be kell ágyaznunk a legkorábbi évektől kezdve egyfajta érzelmi és akarat szférába, és hogy az éres szakában elengedhetetlen a *gyakorlati vita* és a *kiállítás*, mindkettő természetesen fiataloknak szóló formában.

A kérdés az, hogy a felismert probléma és a megoldás „intuícója” — ahogyan Makarenko nevezte —, azaz a munka-hipotézis, igényli-e, illetve lehetővé teszi-e a kísérleti feldolgozást. Nem minden pedagógiai problémát lehet vagy kell kísérlet vagy a kísérleti-komplex-monografikus módszer segítségével megoldani. Ezt a módszert a mi témakörünk, problémakörünk és munka-hipotézisünk szempontjából alkalmasnak találjuk. De hihetőleg még számos más nevelési kérdést illetően is ez a helyzet. Bizonyára haszonnal járna e gondolat megvitatása.

IV. Második szakasz : a kezdő, illetve kiindulási állapot rögzítése

Ahhoz, hogy valamely osztály tanulóinak tudásában, ismereteiben és magatartásában valóban bekövetkezett (és nem csupán kívánatos) s tematikánk szempontjából lényeges változásokat megragadhasunk és később elemezhessük, lehetőleg pontosan rögzítenünk kell a kezdő, illetve kiindulási állapotot.

Ami az ismeretek közlését és elsajátítását illeti (de ez érvényes egyébként a képességek fejlesztésére és a készségek kialakítására is), a második szakaszt kevésbé bonyolultnak kell tekintenünk.¹⁰ Itt az esetek többségében rendelkezésünkre állnak azok a szóbeli és írásbeli vizsgálatok, kutatások, feljegyzések, ellenőrző dolgozatok stb., amilyenek az oktatási gyakorlatban szokások, úgyhogy nincs szükség arra, hogy a kísérlet szándékát a tanulók (vagy akár a tanár) előtt feltárjuk; ez nem járna haszonnal.

Ha túlnyomóan nevelési kérdésekről (politikai-erkölcsi beállítottságról, meggyőződésről és az annak megfelelő magatartásról) van szó, akkor a kezdő, illetve kiindulási állapot rögzítése elsősorban a magasabb évfolyamokon elég nagy nehézségekkel jár. Arról nem is szólva, hogy hosszabb időre van szükségünk, igénybe kell vennünk a legkülönbözőbb forrásokat is. Kézbe kell vennünk és feldolgoznunk a tanulók személyi lapjait, jellemzésüket, a pedagógiai naplókat, az osztály mostani pedagógusainak felvilágosításait és értékeléseit, az osztály korábbi tanárainak útmutatásait, az osztálykrónikákat stb. Ezeket az előmunkálatokat ki kell egészítenünk mindazon megnyilatkozások gondos, figyelmes és tapintatos megfigyelésével, amelyeket a gyermekek (valamint a

¹⁰ Vö.: Friedrich Donath, i. m. 53. lap, továbbá A. Krause: Untersuchungen über Inhalt und Umfang des Lernbesitzes von Schülern der Mittelstufe der allgemeinbildenden Schule im Fach Mathematik, 1957. Publikálatlan disszertáció (németül). W. Dorst: Besonderheiten des pädagogischen Experiments. „Pädagogik”, 1954/3. 629. lap (németül).

pedagógusok) részéről a *legkülönbözőbb* szituációkban (oktatási órákon, az üzemi oktatási napon, társadalmi tevékenységük közben, otthon és „privát” foglalatosságaikban) észlelhetünk; itt gyakran éppen az észrevétlen, a „spontán” vagy éppenséggel burkolt és álcázott reakciók utalnak a lényegre.

Mi a kísérlet során szisztematikusan haladunk előre, és a lehetőség szerint teljes áttekintést szerzünk a kiszemelt osztály beállítottságára és magatartására vonatkozóan. Ezenközben nem rekesztjük ki soha a nevelőket sem (a szó legtagabb értelmében), és figyelemmel kísérjük az *egyes* gyermekeket is.

Igen nagy jelentőségűek azok a szituációk és alkalmak, amelyekben gyermekek és pedagógusok abban a hiszemben vannak, hogy nem figyelik, nem ellenőrzik őket, és így igazi valóságuknak megfelelően viselkednek. Régóta tudjuk azt is, hogy a kísérletet végzők előidézhetnek a gyermekeknél és pedagógusoknál olyan hirtelen reakciókat, amelyekben közvetlenebbül és a motivációval adekvátabban mutatkozik meg a belső beállítottság. (Megjegyezzük, hogy ebben a szakaszban helyesebb, ha a reakciót a pedagógussal, illetve üzemi oktatóval idéztetjük elő.) Olykor a másodperc egy kis töredéke csupán, a tekintet, a mimika vagy a testtartás egy futó rezdülése, egy hirtelen gesztus vagy valamilyen „spontán” megnyilatkozás az, amitől értékes felvilágosítást kapunk. E *rendkívül körütekintő megfigyelésnek* feltétele azonban, hogy a kísérletet végzők mindenekelőtt tartózkodjanak bármiféle beavatkozástól, mindenféle értékelő megnyilatkozástól — még mimikájukban is —, és a lehető leg hamarabb teremtsenek meghitt kapcsolatot a gyermekekkel és pedagógusokkal. Ezt úgy érhetik el a legkönnyebben, ha az oktatás és nevelés folyamatában meghatározott funkciót vállalnak, s nem maradnak meg az „előkelő idegen” szerepében. Hogyan járunk el? Először — látszatra — nem „akarunk” semmit. De minden lépésünk a tapasztalatszerzést szolgálja. Amikor azután egyedül vagyunk, minden megjegyzésre méltó megnyilatkozást lehetőleg pontosan és teljességre törekedve, párbeszédese formában rögzítünk, vázolva a különleges szituációt, annak helyét, keltét és a megfelelő neveket. Széljegyzetként odavethetjük a magunk gondolatait, feltételezéseinket, utalásainkat és az első szempontokat.

Természetesen már ebben a szakaszban is legyen a megfigyelésünk, de még inkább az, amit a megfigyeltékből rögzítünk, *szelektáló* jellegű. Erről később, más összefüggésben még szólunk. Alapjában véve, természetesen, mégiscsak „akarunk” valamit, sőt valami nagyon is meghatározottat, hiszen tematikusan megjelölt szándékkal, tapasztalatok birtokában és előre megállapított kérdésekkel jövünk. Éppen ezért forog fenn az a veszély, hogy azokat a megnyilvánulásokat, amelyek szándékainknak, terveinknek megfelelnek, igen gyorsan különválasztjuk, és éppen olyan gyorsan értékeljük. Más momentumokat viszont figyelmen kívül hagyunk, s ezzel teret adunk az első durva hibáknak.

Szükséges e helyen bizonyos dolgokat *tisztáznunk*. A kísérlet e szakaszában az a különleges feladat hárul reánk, hogy a lehetőség szerint mennél szélesebben fogjuk meg az *egészet*, és témánk eddigi problémálatását kellő elővigyázattal engedjük érvényesülni. A túlságosan elsietett értékelés meggátlására nem árt bizonyos rendszabályokat alkalmaznunk, s erre igen alkalmas eljárás, hogy néhány megfigyelő ugyanazon osztályban *egymástól külön* elvállalja ugyanazt a feladatot, és észleléseiket csak hetek múltán vetik össze.

Hadd említsük meg azt is, hogy midőn túlnyomórészt nevelési tematikára vetítve rögzítjük a kiindulási állapotot, módunk van számos *oktatási*

eljárás alkalmazására. Ennek az a feltétele, hogy oktatási eljárás formájába öltöztetett tapasztalatszerzési szándékunkat képesek legyünk tökéletesen beilleszteni a mindenkori szaktárgyi oktatás menetébe. A kísérlet e szakaszában erre leginkább maga az illető szaktanár alkalmas. Kezdetben e pontban követünk el hibákat, s ezért megnehezítettük munkánkat.

Már említettük az egyik jénai iskola valamelyik IX. osztályában folytatott vizsgálatainkat. Ezek során, midőn a „Die Sonnenbrucks” (= a Sonnenbrucks, Sonnenbrucksék) című színdarabot tárgyalták az órán, két „felderítést” végeztünk, illetve végeztettünk, s ezt a tanulók kellemes „kipótoló” játéknak fogták fel. „Irájátok le — így hangzott a feladat — a „Die Sonnenbrucks” olvasmányában különösen mi kapott meg benneteket, és milyen tanulóságot vontatok le belőle magatok, jövődő életetek számára!” A következő héten az egyik nyelvtan órán a következő „hiányos” szöveget kellett a tanulóknak kiegészíteniük:

„A . . . családot mély ellentétek bontották meg. Az apa, ez a nagy tudós, semmit sem akart tudni a fasizmusról, mivel a fasiszták garázdálkodását nem volt képes összeegyeztetni a maga — — — nézeteivel. — konfliktusra került sor. Ahelyett, hogy részt vett volna a — — —ban, bezárkózott, s politikailag — és erkölcsileg — lett. Felesége más ember volt, igazi —. Kedvence, Willi, erkölcsileg — ember volt, politikailag a fasizmusnak —. Liesel a náci hárszája következtében — asszony lett. Ruth — — — okokból menti Peterst. Így láthatjuk, hogyan dűlta fel és rombolta szét a fasizmus a — — — családot.

Megjegyzés :

Már a diktálás alatt megkérdezte az egyik leánytanuló: mit jelent az „erkölcsileg”. A tanárnő az osztályhoz fordult a kérdéssel: „Valóban, mit jelent ez a szó: 'erkölcsi'?”

1. tanuló: „a belső”,

2. tanuló: „az, amit valaki gondol”.

Bizonyára lehet vitatkozni a két „felderítésről”. Kétségtelen azonban, hogy az eredmények igen tanulságosak voltak. A tanulók nem alkalmazhattak betanult beszédfordulatokat, mindegyiküknek önállóan kellett megnyilatkoznia. Mindenekelőtt az mutatkozott meg, hogy a legtöbb tanuló szókincese szegényes világnézeti, politikai és erkölcsi-emberi kérdések és cselekvés megjelölésére. Sokuk előtt teljesen homályos volt, mit kell az ilyen kifejezéseken érteni, miben különböznek egymástól vagy milyen módon fűgnek össze.

Ezért még a következő kérdéseket is feltettük:

1. A „Die Sonnenbrucks” című színdarab különböző világnézetű embereket mutat be. Sorold fel az alakokat, s jellemezd világnézetüket!

2. *Ugyanezen* alakok igen különböző és ellentétes politikai nézeteket vallanak. Jellemezd politikai nézeteiket (fő- és mellékevek formájában)!

3. Különböző erkölcsi embereket ismerünk meg. Jellemezd erkölcsi magatartásukat (fő- és mellékevek formájában)!

A következő — tehát az X. — és e tanulók számára egyúttal az utolsó évfolyamon más oktatási „tapasztalatszerző” feladatokat tűztünk ki, hogy ezen eljárás értékét felülvizsgáljuk. Az utolsó évfolyam megkezdése után jó, közvetett előkészítés igénybevétele nyomán arra buzdítottuk a tanulókat — a jobb „finis” érdekében: ezt mondtuk nekik —, hogy a következő kérdéssel kapcsolatos *személyes* véleményüket írják le:

„Hogyan kívánom az utolsó tanévet jól kihasználni, hogy kellően felkészüljek szocialista államunkban való jövő életemre és munkámra?”

A tanév folyamán ugyancsak indirekt előkészítés után hasonló kísérletet végeztünk a következő témával kapcsolatban: „Hogyan értékelem az NDK ifjú állampolgáraként élt eddigi életemet?”

Más témákat is tervbe vettünk, de sor nem került rájuk, mivel már az első téma beható értékelése is elegendő szemponttal szolgált. Ilyen témáink lettek volna: „Titkos példaképem”, „Megbocsátható (megbocsáthatatlan) tréfáink és modortalanságaink”, „Értenek-e bennünket igazán nevelőink és szüleink (a felnőttek)?” Az efféle „felderítő témák és feladatok” előnye abban rejlett, hogy *önálló, személyes* megnyilvánulásra ösztönöztek. Még ott is, ahol a tanulók nyilvánvalóan megkerülték a választ vagy egyáltalán nem nyilatkoztak meg, közvetve mégis értékes bepillantást nyerhettünk az egyes tanulók gondolkodásába és érzelmeibe.

Említettük a kezdő és a későbbi végső *állapot* rögzítését; ennek lényegében a *lélektani* vizsgálati módszerekben van jelentősége. Itt nyomatékosan utalnunk kell arra, hogy pedagógiai kísérlet (tudományos vizsgálat) során a dolgok természetéből adódóan mindenkor fel kell használnunk lélektani kutatómódszereket is. Hibás következtetés lenne azt hinnünk, hogy pedagógiai vizsgálatokat, mivel a tárgyuk sajátosan pedagógiai, csakis különleges pedagógiai módszerekkel végezhetünk el, holott gyakran arról sincs helyes fogalmunk, tulajdonképpen miféle sajátos pedagógiai vizsgálati módszerekkel rendelkezünk. Ennek kapcsán azért is utalunk lélektani vizsgálati módszerek alkalmazására a pedagógiai kutatás *bizonyos szakaszaiban*, mivel az a — lényegében befejezetlen — vita, amely az 1952—53. években a pedagógia tárgyról és törvényszerűségeiről folyt, azt a benyomást kelthette, hogy pedagógiai kutatás kizárólag sajátos pedagógiai kutatómódszerekkel dolgozhatik, minthogy sajátos, a lélektantól és egyéb tudományoktól eltérő a tárgya.¹¹

Ha már néhány héten keresztül az imént említett módon dolgoztunk — módszerünket kiegészítve a tanulókkal folytatott első „véletlen” beszélgetésekkel, egyéni eszmecserékkel —, akkor rátérhetünk a nyert dokumentumok *értékelésére*. Ezt az első szakaszban a kísérletben részt vett mindegyik megfigyelő külön végzi el, s csak ezután ülhetünk össze a közös eredmény megállapítására, az eltérő megfigyelések és a nyitva maradt kérdések rögzítésére. Ennek az értékelésnek az a célja, hogy a tematikát a praxisból nyert szempontok segítségével részletezettebb és egzaktabb *problematikává* tömörítsük abból a célból, hogy az így kijelölt problémákat használjuk fel a további, helyesebben a tulajdonképpeni kísérleti vizsgálatokra. Ilyenkor felszínre kerül néhány olyan körülmény, eljárási mód és összefüggés, amely az így kijelölt problematika számára fontos lehet.

Most rátérhetünk arra, hogy felvázoljuk a tulajdonképpeni kísérletet, illetve megvizsgáljuk: mely lényeges körülmények, eljárási módok és összefüggések szorulnak módosításra (az új tanév kezdetétől és a kísérlet további menete során)? Miféle körülmények ezek (tartalmi, szervezeti, didaktikai-módszertani jellegűek-e)? Mely nevelőket kell közvetlenül (vagy közvetve) bevonni a kísérletbe (szaktárgy, szervezeti forma, oktatási és nevelési terület stb.)? Milyen további kísérletező személyek dolgoznak majd az osztályban (csoportban stb.), hivatalosan milyen oktató (nevelő) funkciót kapnak? Mindez

¹¹ Vö.: „Pädagogik” 1953. 69., 539. és 853. lapok (németül).

hogyan történjék? Milyen részfeladatokat kell az egyes munkatársakra bízni? Melyik a fő objektum (a fő objektumok), melyik a mellék objektum (mellék objektumok)? A fő és mellék objektumok kiválasztása és az eredmények későbbi egybevetése útján mely komponensek küszöbölhetők ki már eleve bizonyos mértékig, mely más komponensek maradnak meg, s hogyan kell azokat más módon feldolgozni? stb. Egyszóval: ezzel eljutottunk a kísérlet tulajdonképpeni munkájához.

V. Harmadik szakasz : A kísérlet mint az aktívabb, közvetlenebb tapasztalás indukcója

1. A pedagógiai folyamat két felfogható oldala

Munkánkban a leglényegesebb szempont — minden eddigi idevonatkozó cikk és saját tapasztalataink is ezt bizonyítják —: az ember oktatása és nevelése a szocializmus körülményei között csak úgy tekinthető és értelmezhető, mint *céltudatos, szándékos változtatáson munkálkodó és változásként mutatkozó dinamikus folyamat*, és kutatása is csak ezen elv szerint folyhatik. Sokkal inkább bizonyos teljesítmények és bizonyos magatartás szándékos, céltudatos megváltoztatása a feladat, semmint valamely állapot vagy folyamat leírása, illetve rögzítése. Pedagógiai tényeknek, folyamatoknak és törvényszerűségeknél ezek a céltudatos változtatások a tartalmuk, és ezekről kell számot adniuk.

Figyelmünket ebben a szakaszban azokra a *pedagógiai eljárási módokra* irányítjuk, amelyeket a vizsgálat kezdő és végső állapota között alkalmazunk. Ezeket pontosan körül kell határolnunk, hosszabb időn keresztül alkalmaznunk és a haladás irányában fejleszteniük. Ezzel kezdődik a kísérleti munka lényege, ahogy mondani szoktuk, a „területen” folyó vizsgálat.

Ha a pedagógiai folyamat sajátos voltát a szándékos változtatásban látjuk, és ilyen formában jelentkezik, akkor csak változásnak szabad felfognunk. Ennek megfelelően a kísérlet legfontosabb igénye a változás menetének mennél teljesebb és plasztikusabb körülhatárolása. Mit jelent azonban ez a gyakorlatban?

a) Mindenesetre annyit, hogy minden pedagógiai lépést mind szándékuk, mind kiterjedésük szerint, mind pedig gyakorlati megtételüket illetően a lehető legpontosabban meg kell állapítanunk.

A pedagógiai eljárási módokat némi gyakorlat után és az arra szükséges idő ráfordítása árán még viszonylag könnyen rögzíthetjük. Mindazoknak, akik ilyen kísérleti vizsgálatban részt vesznek, de mindenekelőtt azoknak, akik a párhuzamos vagy ellenőrző kísérleteket végzik, együttesen meg kell állapodniuk a rögzítés mértékében és módjában.

b) Sokkal nehezebb a dolgunk a változások másik oldalával, ti. pedagógiai lépéseink *hatásával* és a gyermekekre és serdülőkre irányuló egyéb befolyásokkal. Mindenekelőtt arra kell gondolnunk, hogy a tudatban, képességekben és magatartásban bekövetkező változásokat nem tekinthetjük kizárólag pedagógiai lépéseink következményének. Az ifjú embert nemcsak mi oktatjuk és neveljük, hanem *minden más*, a társadalmunkban fellépő hatás is. Makarenko így fejezte ki ezt az általánosan ismeretes tényt: Az ifjú belép „a társadalmi

és személyes fejlődés új fokozataiba; növekszik, változik országunk is”.¹² Itt tehát nem egyszerű okozati kapcsolat van a megtett pedagógiai lépések és az észlelt „hatások” között.

A változás e másik oldalát mindenekelőtt a *mag*a egészében, lehetőleg teljesen kell megfognunk, és *úgy, amint valóban megmutatkozik előttünk, anélkül*, hogy bármiféle válogatást is eszközölnénk az általunk megtett *pedagógiai lépések* vagy *óhajtott eredmények* szellemében. Ezen útmutatás jelentőségét akkor értjük meg, ha a kísérletező kutató és gyakorló pedagógus szerepébe képzeljük magunkat. Az a tény, hogy minden tudományos pedagógiai vizsgálat meghatározott problémalátásból, illetve hipotézisből indul ki, a tapasztalatok szerint igen könnyen arra csábít, hogy egyenes vonalban haladva gondolkozunk tovább, és a gyermeknél végbemenő változásokat az óhajtott eredmény fényében lássuk.

A változásokat a maguk összességében kell megfigyelnünk és felfognunk, akár egyetlen tanulóról van szó, akár osztályunk növendékeinek többségéről. Azt, ami párhuzamos, meg kell különböztetnünk az eltérőtől.

Ámde mit jelent a mi esetünkben, hogy a „változásokat a maguk összességében, lehetőleg teljesen kell megfognunk”? Ez nem jelentheti azt, hogy megkísérünk *minden* jelenséget regisztrálni. (Szándékosan használjuk a „regisztrálni” igét.) Ha ilyen tervet kívánunk megvalósítani a szükséges technikai eszközökkel, hamarosan korlátokba ütközünk. Ide is vonatkozik az, hogy az indukciónak szelektáló jellegűnek kell lennie és maradnia, és pedig oktatási és nevelési céljaink, tematikánk és kérdésfelvetésünk szellemében, de *nem* a pedagógiai eljárási módok és az óhajtott eredmények tekintetében (amint erre korábban már utaltunk).

Az egyes jelenségeket olyan mértékben kell rögzítenünk, amilyen mértékben munkánk szocialista célkitűzése szemszögéből fontosnak látszik, annak megfelel vagy affelé halad. Hasonlóképpen nyomon kell követnünk mindent, ami tematikánkkal nyilvánvalóan vagy legalábbis látszólag közvetlen vagy közvetett kapcsolatban áll. A mi esetünkben például ide tartoznak a tanulók megnyilatkozásai társadalmunk szocialista fejlődéséről egészében, üzemeink és szövetkezeteink szerkezetéről, szervezetéről és feladatairól, az emberek munkához való viszonyáról; továbbá az olyan megnyilatkozások, amelyek erkölcsi és jogi problémákat érintenek stb.

Hasonló a helyzet kérdés- és problémafelvetésünket illetően is. Itt is megfigyelünk és összegyűjtünk mindent, amit a tanulókkal végzett, illetve a pedagógusokat illető oktató-nevelő munkában fontosnak ítélnünk meg.

Az ilyen fajta kiválogatást indokoltnak, sőt szükségesnek tartjuk, mint-hogy megfelel a pedagógiai folyamat sajátosságának. Természetesen bizonyos metodológiai probléma rejlik itt, s ez még egzakt tudományos leírásra szorul. A mi kísérleti munkánkhoz azonban véleményünk szerint az említett gyakorlati iránymutatások elégségesek.

Másképp van azokkal a megnyilatkozásokkal és jelenségekkel, amelyek az általunk érintett pedagógiai lépésekkel és az óhajtott eredményekkel kapcsolatosak. Azokat a lépéseket, amelyek látszólag eredménytelenek, jelentéktelenek vagy éppen hibásak, nem szabad elhallgatnunk. Az is megengedhetetlen, hogy a már megtett pedagógiai lépéseket, felhasznált eszközöket retrospektív módon, amikor már tisztábban látunk, a vélt használhatóság vagy

¹² Makarenko Művei V. kötet 448. lap.

célszerűség kedvéért „megfésüljük”. Azt kell feljegyeznünk, amit valóban szándékoztunk, és ami valóban történt. Természetesen helye van minden lehetséges és rendelkezésünkre álló technikai eszköz, mikrofon, fényképezőgép, film és olyan megfigyelő tanterem alkalmazásának, melynél *valamennyi* vizsgálatot végző személy az oktatás során, illetve a csoportban (oktatási órán, üzemi oktatási napon, szünidei táborban stb.) végbemenő történés helyén *kívül* helyezkedjék el.

Kísérletünk során tisztán látjuk, hogy a kezdő és végső állapot rögzítésével és pedagógiai lépéseink és azok hatása nyomonkövetésével a belső pedagógiai folyamatnak *csupán külső, észlelhető megjelenési formáit* ragadtuk meg. Ezekkel az adatokkal a lehetséges megfigyelések és tapasztalások széles területét öleljük fel. A mögöttük rejlő összefüggések és törvényszerűségek megismerésének azonban a gyakorlati kísérletező tevékenység során is analízis összehasonlítás, azaz *absztrakció* segítségével kell végbemennie.

2. A kísérleti gyakorlati végrehajtása

A fentiek alapján határoztam el magam arra, hogy az egyik osztályban két évfolyamon (a IX. és a X. évfolyamon) keresztül néhány tantárgy tanáraként, az üzemi oktatási napon oktatóként és az iskolán kívüli munkában közvetlen segítőként tevékenykedem. Az első eredmények arra engedtek következtetni, hogy ebben az osztályban tanácsos egy még központibb pozíció elfoglalása. Ezért az egyik tanév tartamára elvállaltam az osztályfőnökhelyettes szerepét, és a IX. évfolyam végén és a X. évfolyam elején több héten át elláttam magának az osztályfőnöknek a tennivalóit. A tulajdonképpeni oktató tevékenységem a német nyelvre, az állampolgári ismeretekre és a történelemre terjedt ki. Ha a vizsgálatra kedvező tananyagok kínálkoztak a földrajzban, a szocialista termelésbe való bevezetés tantárgyában és a fizikában, akkor a szaktanárokkal való előzetes megbeszélés alapján ezen anyagok tanítását is átvállaltam.

Ilyen módon igen hamar mélyebben betekinthessem az osztály teljesítményébe és magatartásába, s sikerült az osztállyal a szükséges kapcsolatot megteremtennem. Különösen sok felvilágosítást nyújtottak a vizsgálathoz a kirándulási napok, az FDJ-gyűlések, szülői munkaközösségi esték és családlátogatások.

Ez idő szerint olyasmit készítünk elő, ami munkatársak hiányában eddig nem volt lehetséges, és az előzetes vizsgálat céljaira részben még nem is volt rá feltétlen szükség: kis kutatócsoport megalakítását tudományos munkatársakból és az osztályban tanító néhány tanárból. Minden egyes résztvevőre a már említett szempontok érvényesek.

Nyíltan még kell mondanunk, hogy az ilyen fajta kísérlet valamely iskolában vagy osztályban bizonyos nehézségekkel járhat. A tanulók, hogy róluk szóljunk előbb, hamar észreveszik, hogy ezek a „póttanárok” valamilyen különleges szándékkal jöttek. A hospitálás alkalmával jegyezgetnek, felvevőgéppel járnak-kelnek, szóbeli és írásbeli kérdéseket tesznek föl. Ha törekszünk is rá, hogy kérdezősködésünket, érdeklődésünket tökéletesen beillesszük a normális oktatás menetébe, a kísérletezők azon szándéka, hogy mindent „pontosabban megtudjanak”, akkor is forrása lesz a tanulók kimondatlan kérdéseinek és gondolatainak.

Vizsgálatunk témáját nem közöltük az osztállyal. A tanulók nagy része előtt azonban nem maradt titok. Éppen azok a tanulók, akiknek politikai-társadalmi kérdésekben kevésbé pozitív volt a beállítottságuk, érezték terhesnek és zavarónak ezt a mindent „pontosabban tudni akarást”, és mindennel megpróbálkoztak, hogy az osztályt befolyásolják, és valamiféle elhárító magatartásra bírják.

Bizonyos problémák a vizsgálatot végző személyeknek a tantestületen belül elfoglalt helyzetéből erednek. Nem arról a bátortalanságról és elfogódottságról, sőt bizonytalanságról kívánunk szólni, amely minden pedagógust meglep, amikor valaki „idegen” is jelen van az óráján. A mi esetünkben ezek az idegenek, mint a pedagógusok megtudták, ráadásul még a kritikus megfigyelők szerepét is játsszák, akik a tanulóira irányuló nevelői hatások és a velük szorosan összekapcsolódó oktatómunka bizonyos megváltoztatását forgatják fejükben és ilyen irányban kísérleteznek. Az ilyen fenntartásokat és az ismeretes tartózkodást az idő folyamán szinte teljesen fel lehet oldani, oly módon például, hogy a vizsgálatot végző személy igen hamar tanárként lép az osztályba, és a szaktanár hospitál a saját osztályában. Teljes egészében azonban sem ez nem szünteti meg a problémát, sem az, hogy a kísérletező előjogok nélküli tagként illeszkedik be a tantestületbe. Ezt meg kell gondolnunk. A kísérlet végrehajtása szempontjából még jelentősebb momentum volt az, hogy a nevelői és oktatói eljárás egységét a kísérletben résztvevők egyike vagy másika újból és újból megsértette. Ez igen gyakran szándék nélkül történt, nem ismerve e terület széles kiterjedését és azt a rengeteg apró és még apróbb konzekvenciát, amelyek a gyakorlati tevékenységben eme ismert pedagógiai alapelvből következnek. Egyes pedagógusok és munkatársak annak érdekében, hogy az osztályban végzett vagy az egyes tanulóira irányuló saját oktató-nevelő munkájukat megkönnyítsék, gyakran észrevétlen „kis” engedményeket tettek, s ezek lényegében a többi tanár kudarcát idézték elő.

Vizsgálati tematikánk e fonákságai részben komolyan megzavarták a kísérletet.

Egyes tanulók igen pontosan reagáltak minden különbségre, amely a különböző pedagógusok ideológiai-politikai magatartásában észrevehető volt, és bámulatos szimatra tettek szert ama *eltérő igényeket* illetően, amelyeket velük szemben ideológiai-politikai tekintetben támasztottak. Anélkül, hogy előre érinteni akarnók a kísérlet eredményeit — hiszen csak most kerül rá igazán a sor —, a tudományos eljárási módszer ilyen alkalmazásával kapcsolatban mégis meg kell említenünk egy dolgot. Ezen tanulók ideológiai-politikai reakciói mindenekelőtt *más* területeken és *más* módon váltak láthatóvá. Főleg a közös munkában, az iskolai fegyelemben mutatkoztak meg, és abban a nehezen megfogható, de mégis érezhető érintkezési viszonyban a különböző tanárokkal és munkatársakkal szemben. Számtalan esetben igyekeztek az ilyen tanuló-csoportok vagy azok egyes tagjai meghittebb viszonyt létesíteni a kevésbé igényes pedagógusokkal, hogy kedvezőtlenül emlegethessenek olyan pedagógusokat, akik ideológiai-politikai tekintetben határozott követelményeket támasztottak az osztállyal szemben, és nyílt, félreérthetetlen feleletekkel és megfelelő magatartással igyekeztek fellépni az osztály előtt. És itt érthető okokból igen komoly nehézségeink támadtak kísérletünket illetően. Azonban mind e súlyosbító körülményekkel, amelyek kísérletünk elején jelentkeztek, megalkudtunk kísérletünk döntő előnyei miatt.

Az ilyen természetes kísérlet indukciója ezek szerint csak akkor lehet

tökéletes, ha a tulajdonképpeni osztályfőnök vagy szaktanár válik kísérletezővé, és mellette nem tevékenykedik más „fórum”, vagy ha a tudományos kutató maga is éveken át gyakorló pedagógussá lesz. Ilyen szellemben és ilyen helyzetben végezték tudományos munkájukat Pestalozzi, Fröbel, Makarenko és mások.

A pedagógusok és az intézetünk tudományos munkatársai jelenlegi megterhelése mellett ez az ideális munkamódszer még nem lehetséges. Ezért közbeeső megoldást kell keresnünk. Arra kényszerülünk, hogy — ha átmenetileg is — „megszabaduljunk a praxistól” annak érdekében, hogy megfigyeléseket és dokumentációt gyűjthessünk, és a megfelelő irodalmat tanulmányozzuk. Bizonyos részeredményekkel, új szempontokkal és élesen megfogalmazott hipotézisekkel azután ismét visszatérünk a „praxishoz”. Ilyen módon az eddigi munkánk koncentrált elméleti és gyakorlati tevékenység váltakozása volt.

Még nem érezzük magunkat képesnek arra, hogy elméleti munkánkkal állandó gyakorlati oktatótevékenység folytatása mellett megbirkózzunk, amint azt a nagy példaképek, Pestalozzi és Makarenko tették. A mindennapos oktatómunka az intenzív felkészülés és a pedagógiai hétköznapiak ezernyi apró, elhalaszthatatlan körülményei következtében annyi időt és koncentrációt rabol el, hogy nagyon nehéz folyamatosan és párhuzamosan ellátni a tudományos munkát is. Még kell nyíltan mondanunk, igen gyakran el is veszítjük az elméleti kérdések fonalát, és annak a törekvésünknek adunk helyet, hogy napról napra megbirkózzunk az oktatás menetével.

Még egy további megfontolást kívánunk ideilleszteni: tematikánk eleve hosszabb vizsgálati idővel számol. Nemcsak az állapotok rögzítése a lényeges, hanem a belső összefüggések is igen fontosak. Tehát számításba kell vennünk, a folyamat sajátosságát, nagyobb időtartamra kell felkészülnünk, s a fejlődés menetéhez lépésről lépésre alkalmazkodnunk. Munkamódszerünk e tekintetben is előnyösnek bizonyul. A kezdő kísérletezőnek — és még ilyenek vagyunk — időről időre biztosítja a lehetőséget, hogy bizonyos távolságból vizsgálja a gyakorlati pedagógiai történetet, azt, hogy átmenetileg ismét a megfigyelő szerepébe „meneküljön”, a megtett utat átgondolja, és úgy vegyen ismét aktívan részt a pedagógiai folyamatban.

Jelen tanulmányunkban még nem mutattunk be sem eredményeket, sem részeredményeket (noha már erre lenne lehetőség), minthogy a szándékunk az volt, hogy a tudományos-módszertani problematikát néhány oldalról megvilágítsuk. Az eddigi munkánk menetét sem írtuk le, például azt, hogy milyen eljárást alkalmaztunk az állampolgári ismeretek vagy a német nyelv tanításában, az üzemi oktatási napon, s milyen módszertani eszközökkel éltünk. Ezt majd teljes egészében kell bemutatni. E gondolatainkat a kísérlet tudományos-módszertani *konceptiójáról* azért fejtettük ki részletesebben, mivel igen fontosnak tartjuk a rendszeres pedagógia területén folyó elméleti munka általános problematikáját is. Iskolarendszerünk jelenlegi fejlődése annyi új feladatot ró a pedagógia tudományára, hogy immár egyre halaszthatatlanabb a valóban adekvát tudományos kísérleti módszerekben való megegyezés. Ha jelen cikkünk hozzájárul a szélesebb vita felkeltéséhez, szándékunk megvalósult. (Fordította: DR. JÓLESZ LÁSZLÓ.)

Вернер, Дорст :

СПОСОБЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

С целью публикации автор предложил редакции журнала „Magyar Pedagógia” свою статью, вышедшую в восточногерманском журнале „Pädagogik” (1961, 4). В первой части работы доказывается применимость эксперимента в области социалистической педагогики. Приводятся аргументы за согласование эксперимента с педагогическими задачами. Вторая часть труда знакомит с проектом и некоторыми уроками собственного эксперимента автора. Эксперимент был направлен на установление того, каким образом развиваются социалистическая сознательность и гражданское убеждение учеников.

Dorst, Werner:

WAYS AND POTENTIALITIES OF THE PEDAGOGIC EXPERIMENT

The author placed his study which appeared in the East-German review *Pädagogik* (1961, No. 4.) to the disposal of the Editor of *Magyar Pedagógia* for publication. In the first part of the study evidence is offered to prove that good use may be made of the experiment in socialist pedagogy. The arguments strongly support the co-ordination of experiments with the pedagogic objectives. In the second part the layout and some results of the author's own experiments are discussed. The chief points of concern were to throw light on the development of socialist consciousness and civic frame of mind of the students.

BRUNSZVIK TERÉZ ÉLETE ÉS MŰKÖDÉSE A BIBLIOGRÁFIA TÜKRÉBEN¹

Ennek a bibliográfiának az a célja, hogy ismertesse a BRUNSZVIK Teréz életének főbb állomásaira vonatkozó megemlékezéseket és tanulmányokat.

Törekedtem arra, hogy mind külföldi kapcsolatait, mind a haza érdekében tett szolgálatait bemutassam a kortársak, valamint az utókor íróinak szavaival.

Az anyagot két részre osztottam, úm. a folyóiratok és az önálló kiadványok anyagára. Mindkét részt időrendi sorrendben állítottam össze, azon belül pedig betűrendben. Kivételt csak az ismertetéseknél tettem, melyeket közvetlenül az ismertetett mű után soroltam be.

A pedagógiai, valamint egyéb folyóiratok egyaránt megbecsüléssel és elismeréssel adóznak BRUNSZVIK Teréz emlékének. A megemlékezéseknek egy része a tudományos igényeknek megfelelő, míg más részük kisebb jelentőségű. Együtt alkalmasak arra, hogy BRUNSZVIK Teréz sokrétű tevékenységét és nagyszámú hazai valamint külföldi kapcsolatát kellőképpen megvilágítsák.

BRUNSZVIK Teréz *halálának századik évfordulója* időszerűvé teszi, hogy a magyar kisdedővő megalapítójáról, az óvónőképzés és a magyar nőnevelés eme kiemelkedő egyéniségéről megemlékezzünk. Egyéniségének különös varázst ad kora két nagy szellemével, BEETHOVENNEL és PESTALOZZIVAL való ismeretsége. Ezeken az ismeretségeken kívül számos kiváló külföldi pedagógussal való kapcsolata hatott irányítólág működésére.

E bibliográfia némi tájékoztatót nyújt ezeknek megismerésére.

REHLINGEN Antal: A' kis-gyermekek' gondviselő Intézete Budán. = Hasznos Mulatságok. 1829. 2. köt. 202—206. p.

REHLINGEN Antal: Kisdedek' ór-iskolai Intézete. = Hasznos Mulatságok. 1829. 2. köt. 106—109. p.

Magyar hazánkban a' kisdedek' gondviselésére felállított Intézeteknek eredete, gyarapodása, mostani állapotja, haszna, és tulajdonságai. = Hasznos Mulatságok. 1830. 1. köt. 93—95, 99—101, 105—108. p.

A' kisgyermekóvó s' nevelő intézetek állapotja Budapesten. = Jelenkor. 1832. 441—442. p.

[BEÉLY] BRIEDL Fidél: A' kisdedővő Intézetek történetileg. = Tudománytár. 1841. 9. köt. 281—305. p.

[TAVASI] TEICHENGRÄBER Lajos: Elő- és bevezető szó. — Az első Pestalozzi emlékünnepe 1845-ben. A' Pestalozzi emlékkönyvei felszólítás. — Pestalozzira vonat-

¹ Az Országos Pedagógiai Könyvtár fiatal könyvtárosa az évforduló alkalmából ajánlotta fel egy teljes BRUNSZVIK Teréz-bibliográfia összeállítására irányuló munkássága első eredményét. A szerkesztőség őszinte örömmel ad helyt az önkéntesen gyűjtött anyagnak és a lelkes bevezető soroknak.

- kozo' s részint ő általa irt eredeti levelek. — Történeti adatok 's emlékünnepeiről figyelmeztetés. — A' kiadótól. [Adatok Brunsvik Teréz és Pestalozzi kapcsolatahoz. Pestalozzinak és feleségének a Brunsvik testvérekhez irt levelei.] = Nevelési Emléklapok. [1846.] 1. füz. I—LXIII. p.
- Pestalozzi eredeti levéltáradékai. [Pestalozzinak és feleségének a Brunsvik nővérekhez intézett levelei. Ford. Tavasi Lajos.] = Nevelési Emléklapok. 1847. 3—4. füz. 174—181. p.
- KACSKOVICS Lajos: Emlékbeszéd gr. Brunsvik M[ária] T[erézia] felett. 1—2. = Pesti Napló. 1865. 117, 118. sz. 1, 2—3. p.
- [SZÁSZ Károly]: Gróf Brunswick Teréz (1775—1861.) [Irta] —á—r—. = Vasárnapi Ujság. 1869. 405—406. p.
- Brunsvik Terézia grófnő. = Magyarország és a Nagyvilág. 1871. 593—594. p.
- (D.): Brunsvik Teréz. (1775—1861.) = Fővárosi Lapok. 1871. 1156—1157. p.
- P[AULIKOVICS] L[ajos]: [Brunsvik Teréz.] (Hölgyek csarnoka. Történelmünk kiváló 14 hölgye.) = Kassa és Vidéke. 1878. 19. sz. 2—3. p.
- SEBESTYÉN Gyula: Brunswick Thérézia grófnő. = Nemzeti Nőnevelés. 1880. 2. köt. 409—416. p.
- Kossuth Lajos a kisdedóvó intézetekről. Közli: Szathmáry Károly, P[éterfalvi]. = Kisdednevelés. 1881. 209—213. p.
- (L.): Az orsz[ágos] kisdedóvó egyet ünnepe. = Fővárosi Lapok. 1887. 2349—2350. p.
- KARACS Teréz: Két levél a „Paed. Szemle” szerkesztőjéhez. = Magyar Paedagogiai Szemle. 1888. 250—251. p.
- JAKAB Elek: Brunsvik Mária Terézia grófné emléke. [1—2.] = Magyar Salon. 15. köt. 1891. 370—384, 498—504. p.
- BINDER Laura: Brunsvik Teréz. = Család és Iskola. 1897. 118—120. p.
- P[ERES] [Sándor]: Brunsvik Terézia grófnő. = Kisdednevelés. 1897. 97—100. p.
- [VAY Sarolta]: Brunsvik Terézia és Veress Pálné. A gyermekvédelem és a leánynevelés apostolai. [Irta] Vayk. = Új Idők. 1899. 2. köt. 227—228. p.
- PÉTERFY Sándor: Néhány adat népnevelési egyesületeink régi történetéből. = Néptanítók Lapja. 1904. 38. sz. 9—13. p.
- (Szünóra)
- BÁNYAI Károly: Gróf Brunsvik Teréz és a kisdedóvók alapítása. = Vasárnapi Ujság. 1908. 413—415. p.
- GYERTYÁNFY István: Brunsvik Teréz. = Néptanítók Lapja. 1908. 25. sz. 10—12. p.
- (Szépirodalom.)
- LAKATOS Lajos: Brunsvik, Beethoven és Pestalozzi. = Néptanítók Lapja. 1908. 26. sz. 9—10. p.
- (b. k.): Brunsvik Teréz grófnő. Halálának ötvenedik évfordulója alkalmából. = Budapesti Hírlap. 1911. 227. sz. 31—33. p.
- HAVAS István: Brunsvik Teréz. Halálának félszázados évfordulóján. = Magyar Lányok. 1911. 246—248. p.
- PEISNER Ignác: Brunsvik Teréz grófnő. = Ország-Világ. 1911. 1339—1340. p.
- FÁBIÁN Rezsőné: Brunsvik Teréz grófnő szerelme. = Kisdednevelés. 1912. 190—192. p.
- Beethoven „halhatatlan szerelme”. = Magyar Család. 1926. 233. p.
- CZEKE [Marianne] Miarianne: Brunsvik Teréz kiadatlan naplói és egyéb hátrahagyott iratai. = Kisdednevelés. 1926. 319—323. p.
- Brunsvik Teréz. = Kisdednevelés. 1927. 330. p.
- CZEKE Marianne: Korompai gróf Brunsvik Teréz. = A Jövő Utjain. 1927. 29—34. p.
- (Szemlék és Jegyzetek.)
- CZEKE Marianne: A magyar kisdedóvó 1838-ban. (Brunsvik Teréz hátrahagyott irataiból.) = Kisdednevelés. 1927. 169—173. p.
- HAVAS István: Brunsvik Teréz. = Néptanítók Lapja. 1927. 11—12. sz. 5—9. p.
- KEMÉNY Ferenc: Irodalmi és levéltári adatok a magyarországi kisdednevelés történetéhez. = Kisdednevelés. 1927. 293—297. p.
- KEMÉNY Ferenc: Pestalozzi Magyarországon. = Magyar Paedagogia. 1927. 92—99. p.
- BARDÓCZ Pál: Brunsvik Teréz grófnő emlékezete. = Kisdednevelés. 1928. 186—188. p.
- CZEKE Marianne: Brunsvik Teréz és Wertheimer József levelezése. = Kisdednevelés. 1928. 33—36. p.
- CZEKE Marianne: Gróf Brunsvik Teréz irataiból. I. Három magyar asszony levélváltása. 2. Nőképzés és nőnevelés. 3. Nevelőképző intézet szegényebb sorsú nemesek jelesb tehetségu leányai számára. = Kisdednevelés. 1928. 245—258. p.
- Emlékünnepek a magyar kisdedóvás megalapításának századik évfordulóján. = Kisdednevelés. 1928. 279—287, 316—319. p.

- IMRE Sándor: A magyar kisdedóvás századik éve. = Kisdednevelés. 1928. 1–3. p.
 [KEMÉNY Ferenc]: A százéves magyar kisdedóvás. 1828–1928. [Irtá] (kf.). = Néptanítók Lapja. 1928. 21–22. sz. 6–7. p.
 KEMÉNY Ferenc: Törédékek egy Brunsvik-tanulmányból. = Kisdednevelés. 1928. 235–245. p.
 KENYERES Elemér: A magyar kisdedóvás százéves fejlődését bemutató kiállítás leírása és méltatása. 2. = Kisdednevelés. 1928. 343–345. p.
 Romain Rolland Brunsvik Terézről. = Kisdednevelés. 1928. 229–232. p.
 [Száz] 100 éves a pesti angyalkert, amelyet Beethoven halhatatlan szerelmének nővére alapított. = Budapesti Hírlap. 1928. 79. sz. 4. p.
 SZÉKELY Gáborné: A magyar kisdedóvás százéves fejlődésének kiállítása. = Kisdednevelés. 1928. 69–72. p.
 SZÉKELY Gáborné: A magyar kisdedóvás százéves fejlődését bemutató kiállítás leírása és méltatása. 1. = Kisdednevelés. 1928. 310–314. p.
 TORMAY Cécile: Brunsvik Teréz. = Kisdednevelés. 1928. 225–227. p.
 Wertheimer József válaszevelei gróf Brunsvik Terézhez. = Kisdednevelés. 1928. 36–41, 72–74, 118–121, 159–161, 261–263, 306–307, 340–343, 361–371, 394–398. p.
 SZELÉNYI Ödön: Schnepfenthal és Magyarország. = Magyar Paedagogia. 1929. 179–191. p.
 CZEKE Marianne: Montessori-gondolatok Brunsvik Teréz naplójában. [1–2.] = Kisdednevelés. 1931. 169–176, 216–221. p.
 (Megjelent különnyomatban is.)
 REXA Dezső: Gróf Brunsvik Teréz és Pest vármegye. [1–2.] = Kisdednevelés. 1932. 277–282, 319–323. p.
 BENES Piroska: Külföldi hatások Brunsvik Teréz óvodájában. = Kisdednevelés. 1933. 313–324. p. 1934. 5–7. p.
 PRAHÁCS Margit: Gróf Brunsvik Teréz. = Magyar Női Szemle. 1935. 3–10. p.
 VÉGH József: A magyar kisdedóvónőképzés multja és jelene. I. = Kisdednevelés. 1935. 10–17. p.
 (Az egész tanulmány különnyomatban is megjelent.)
 Brunsvik Teréz szobra. = Kisdednevelés. 1937. 371–372. p.
 VÉGH József: A százéves óvónőképzés. = Magyar Tanítóképző. 1937. 394–401. p.
 KEMÉNY Ferenc: A Fröbel–Brunsvik-probléma. = Magyar Paedagogia. 1943. 137–146. p.
 F[ELEKI] K[OVÁCS] K[lára]: Brunsvik Teréz. = Asszonyok. [1946.] 17. sz. 19. p.
 LESTYÁN Sándor: Pestalozzi és a budai Angyalkert. = Budapest. 1946. 421–424. p.
 VINCE Ágnes: Az első magyarországi óvoda 125 éves évfordulójára. = Óvodai Nevelés. 1953. 117–118. p.
 BENEDEK Marcell: Romain Rolland levelei Beethoven halhatatlan kedveséről. [A levelet ford.] Benedek András. = Nagyvilág. 1957. 925–935. p.
 VÁGÓ Benőné: Brunsvik Teréz, a kisdedóvás első magyar úttörője. = Köznevelés. 1957. 180–181. p.
 FÁY Árpád: Beethoven és Brunswick Teréz parkjában. = Élet és Irodalom. 1958. 26. sz. 11. p.
 [VÁG OTTÓ–VINCE ÁGNES]: A magyar óvodák keletkezésének kora: a reformkor. = Óvodai Nevelés. 1958. 181–188. p.
 KÖRNYEI Elek: A „halhatatlan kedves” rejtélye. Ismeretlen Beethoven levelek a Martonvásári Múzeumban. = Nagyvilág. 1959. 1208–1211. p.
 ZIBOLEN Endre: A gyermekből lesz a nép. Brunsvik Teréz halálának 100. évfordulójára. = Köznevelés. 1961. 423–426. p.

KÖNYVEK

- A' Négy első Kisgyermeki Ór- 's Gondviselés Intézetekről melyek Magyarországon nagy-lelkű adományokból állittattak fel. Pest, 1832, Beimel József betűivel. 24 p.
 (SZÉCHENYI István): [Széchenyi véleménye a kisdedóvról és azoknak elterjesztéséről.] = — —: Kelet Népe. Pest, 1841. 193–201. p.
 RAPOS József: Brunsvik Teréz grófhölgynek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve; vagyis a közalapnevelés-ügy multja és jelene hazánkban. Pest, 1868, Kunosi és Réthy ny. 8, 470 p. 1 t.
 DÖLLE Ödön: Gr. Brunsvik Teréz. = — —: A nevelészet története. Tanítók és tanító-jelöltek számára. Pest, 1871. 160–164. p.

- Emlékkönyv a Brunswick Teréz grófhölgy szobrának a Magyar Nemzeti Múzeum disztermében 1871-diki november 5-dikén történt ünnepélyes leleplezéséről. Kiad. a Szoborbizottság. Pest, 1871, Deutsch ny. 52 p.
- BIKI Károly: Brunswick-Teréz. 1775–1861. = Női arcképek a történelemből. Nőnevelők számára. [!Debreczen.] Bebrezen, 1873. 56–58. p.
- MAYER Miksa: Gr. Brunswick Teréz. = Néptanítók Ismerettára. 1. köt. Szerk. Molnár Aladár. Pest, 1873. 367–369. p.
- MOLNÁR László: Pestalozzi eszméinek terjesztői, az első angyalkert, gróf Brunswick Teréz, Váradi Szabó János, Rapos József, dr. Tavassy, Wargha. = — —: A nevelés történelme. Tanító és nótanító-képezdek számára. Bp. 1876. 138–142. p.
- SZATHMÁRY Károly, P[éterfalvi]: Emlékirat a magyarországi kisdednevelés nevezetesebb mozzanatairól. Bp. 1878, m. kir. Egyet. Könyvny. 16 p.
- KISS Áron: Brunswick Teréz. = Verédy Károly: Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára. Bp. 1886. 104–105. p.
- SZATHMÁRY Károly, P[éterfalvi]: A magyar kisdedová és nevelés rövid története. Bp. 1887, Pesti Könyvny. 172 p. 1 t.
- [Széchenyi István levele] gróf Brunswick Therese kisasszonyhoz. Pozsony, 1835, október 21-én. = Majláth Béla: Gróf Széchenyi István levelei. 2. köt. Bp. 1890. 139. p.
- MORLIN Emil: A magyar kisdedová multja és jelene. Bp. 1896, Lampel R. (Wodianer F. és fiai.) 143 [2] p.
- HAVAS István: Brunswick Teréz grófnő. (1775–1861.) = Körösi Henrik–Szabó László: Az elemi népoktatás enciklopédiája. 1. köt. Bp. 1911. 185–187. p.
- SZÁMORD Ignác: Brunswick Teréz grófnő. — Angyalkertek. = — —: Kisdednevelés és módszertan a római katolikus kisdedovónoképző-intézetek és családok számára I. r. 3. kiad. Bp. 1915. 24–27. p.
- CZEKE Marianne—RÉVÉSZ Margit: Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Brunsvik Teréz: Emlékiratai. Ford. Petrich Béla. Bp. 1926, Kisdednevelés. 108. p. 1 t.
- MOLNÁR Oszkár: Dr. Czeke Marianne és dr. H. Révész Margit: Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Emlékiratai. Fordította: dr. Petrich Béla. Budapest, 1926. A „Kisdednevelés” kiadása. 108 l. Ára 2.40 P. = Magyar Tanítóképző. 1927. 118–119. p.
- RADÁK Olga: Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Írták: Dr. Czeke Marianne és Dr. H. Révész Margit. Gróf Brunsvik Teréz emlékiratai. Fordította: Dr. Petrich Béla. Budapest, 1926. A Kisdednevelés kiadása. = Magyar Paedagogia. 1928. 105–107. p. (Irodalom.)
- KORNIS Gyula: A magyar művelődés eszményei. 1–2. köt. Bp. 1927, Egyet. Ny. 2 db.
- PAPP Viktor: Beethoven [Ludwig van] és Brunsvikék. = — —: Beethoven és a magyarok. Bp. 1927. 17–49. p. (Illusztrált.)
- ROLLAND, Romain: A Brunsvik nővérek és unokatestvérük, a Mondschein szonáta Giuliettájá. = — —: Beethoven [Ludwig van]: A nagy teremtmény korszakok. Ford. Benedek Marcell. Bp. [1927.] 283–328. p. (Megjelent még rövidítve a Kisdednevelés 1929. évi 10. számában K. F. E. fordításában.)
- JÁSZAYNÉ HOLCZER Magda—LINTNERNÉ FITTLER Vilma—HÉJJ Erzsébet: Brunsvik Teréz grófnő áldott emlékének ajánlva óvodai ünnepség az első magyar „Angyalkert” megalapításának századik évfordulójára. 1828–1928. Pécs, 1928, Dunántúl Egyet. ny. 15. p.
- BENES Piroska: Gräfin Therese Brunsvik und die Kleinkindererziehung ihrer Zeit. Szeged, 1932. Városi ny. 169 p. (Symposion-könyvek 16.)
- CZEKE Marianne: Brunsvik Teréz. = Magyar Pedagógiai Lexikon. 1. köt. (Bp. 1933.) 258–263. p.
- Brunsvik Teréz. (1775–1861.) = A kisdednevelés története. Kézirat. Bp. 1935. 36–39. p.
- CZEKE Marianne: Gróf Brunsvik Teréz ősei és oldalági rokonsága. Adatok a grófi Brunsvik-család történetéhez. Bp. 1935, [Arany ny.] 47. p. (Magyar Női Szemle Könyvtára I.)
- VÉGH József: A budapesti [magyar] Kir[ályi] Állami Óvónoképző-Intézet százéves története. Pécs, [1937?], Egyet. Könyvk. és ny. 134 [3] p. 14 t.
- Brunsvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései. Szerk. és a bev. tanulmányt írta: Czeke Marianne. 1. köt. Kiad. a Magyar Történelmi Társulat. Bp. 1938, (Sárkány ny.) CCCCL, 447 p. 3 t. (Magyarország újabbbkori történetének forrásai.)

- DÁNIEL Anna: Angyalkert. (Brunsvik Teréz élete.) Ifjúsági regény. Biczó András rajzaival. Bp. 1940, Dante. 133 p.
- DRASKOVITS Pál: A magyar kisdiednevelés és kisdiedvónőképzés története és jelen állapota. Szombathely. 1940, Pauly ny. 144 p. 3 t.
(Közlemények a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. 40. sz.)
- SÁFRÁN Györgyi: A XIX. század magyar nőnevelése és a tanítónőképzés. = — —: Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kérdése. Szeged, 1942. 5—10. p.
(A m. kir. Horthy M. Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének közleményei. 4.)
- (VINCZE László): Az intézményes iskoláskor előtti nevelés kialakulása Magyarországon. = — —: A magyar óvodai nevelés története az óvónőképzők III. osztálya számára. Átdolg. Vág Ottó. Bp. (1957.) 3—9. p.
- KÖRNYEI Elek: Beethoven [Ludwig van] Martonvásáron. Székesfehérvár, 1958, Székesfehérvári ny. 61 p. 8 t.
([Székesfehérvár] István Király Múzeum közleményei. B. sor. 16—17.)
Német nyelven is.
- FÁY Árpád: Környei Elek: Beethoven Martonvásáron. = Élet és Irodalom. 1958. 30. sz. 10 p.
(Ismeretetés.)
- Nagy magyar nőnevelők. (Brunswick Teréz. Teleky Blanka.) [Bp. 1959.] Kossuth K. soksz. 8 p.
- VÁG Ottó: Az óvodai nevelés kialakulása Magyarországon. = — —: Az óvodai nevelés kialakulása. Bp. 1959. 92—115. p. III.
(Neveléstörténeti Könyvtár:)
- (KÖRNYEI Elek): Beethoven [Ludwig van] és Martonvásár. (Ill. Áron Nagy Lajos. Fényképek: Huba László.) [Kiad. a] Fejér Megyei Tanács Idegenforgalmi Hivatala. Bp. 1960, Közdok, Athenaeum ny. 111 p.
- (VÁG Ottó): Az óvodai nevelés kialakulása Magyarországon. = — —: Az óvodai nevelés története az óvónőképző intézetek számára. Bp. (1960.) 77—86. p.
- SZÉKELY Julia: A halhatatlan Brunsvik Teréz. = — —: A halhatatlan kedves. Regény. Bp. 1961. 397—476. p.

Нандор Хорански мл.:

ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕРЕЗИИ БРУНСВИК В ЗЕРКАЛЕ БИБЛИОГРАФИИ

Прошло сто лет со дня смерти Терезии Брунsvик, основоположницы первых детских садов и начинательницы подготовки воспитательниц в Венгрии. По поводу этой годовщины один из библиотекарей Государственной Педагогической Библиотеки публикует список важнейших произведений, посвященных деятельности Терезии Брунsvик.

Nándor Horánszky jr.:

THE LIFE AND ACTIVITY OF TERÉZ BRUNSVIK AS REFLECTED IN THE BIBLIOGRAPHY

On the centenary of the death of TERÉZ BRUNSVIK the founder of the first infant-school and the pioneer of the training schools for kindergarten teachers in Hungary, a librarian of the National Pedagogic Library publishes a list of the most important works dealing with her life and activity.

NÉHÁNY GONDOLAT A MARXISTA ETIKÁRÓL

Hans Boeck A marxista etika és a szocialista erkölcs¹ c. könyvének márgójára

A szocialista erkölcsi nevelés követelménye — több mint egy évtizede — gyakorlati feladatként áll a szocializmust építő országok pedagógusai előtt. S az a sajátos helyzet, hogy a pedagógusok, a gyakorlat emberei előbb kezdtek a nevelő munkához, mint az etikusok a szocialista erkölcs elméleti kidolgozásához. Még pár évvel ezelőtt azon is vitakoztak, hogy egyáltalán szükséges-e az etika teoretikus kidolgozása az erkölcsi nevelés gyakorlati munkájához. Az elmúlt években e téren is jelentős eredményeket könyvelhetünk el, s a meddő viták helyett termékeny elméleti munka vette kezdetét. Jelentős elméleti állásfoglalás született meg, tavaly, a Szovjetunió Tudományos Akadémiája Filozófiai Intézetének etikai osztálya által rendezett vitán.² A szovjet elvtársak előtt már a kérdés nemcsak mint az etika teoretikus kidolgozásának szükségessége áll fenn. A Szovjetunióban, a gyakorlat igényeinek megfelelően, a kitűzött tudományos perspektivikus feladat: az etika, a pszichológia, a pedagógia tudományos művelőinek összefogása az erkölcsi nevelés bonyolult feladatainak megoldása érdekében.

A szocialista tábor nemzetközi méreteiben felismert társadalmi igénye kielégítésének kísérletét üdvözölhetjük HANS BOECK: *Zur marxistischen Ethik und sozialistischen Moral* c. munkájában.

H. BOECK az etika tárgyról adott meghatározásában³ kiindulásként polemizál az idealista polgári etikákkal. Határozottan leszögezi az idealista etikákkal szemben, hogy a tudományos marxista etikanak nem lehet feladata a magatartási normák, erkölcsi törvények „kiagyalása”, feltalálása. Definíciójának első részében az etika tudományának

¹ Hans BOECK: *Zur marxistischen Ethik und sozialistischen Moral* (Akademie-Verlag, Berlin 1959).

² „Magától értetődik — mondja G. KOVALEV elvtárs programadó beszédében —, hogy ezeket a bonyolult feladatokat csak úgy lehet megoldani, ha az etika, a pszichológia s a pedagógia tudományos képviselői, a maguk sajátos elméleti felkészültségükkel . . . egyesítik erőfeszítéseiket a kutatásban.” (Voproszi Filozófii 1960/6 az etika viszonyáról a pszichológiával és a pedagógiával.)

³ „A tudományos etikanak nem feladata ezt vagy azt a magatartási elvet kiagyalni vagy feltalálni és leírni. Tehát nem a *der Sein-Sollende*-ről szóló tudomány, mint ahogy a polgári filozófiában mondani szokták. Minden etika természetesen meghatározott követelményeket állít az emberek elé, hogy hogyan viselkedjenek . . . Minden erkölcsi norma az emberi magatartásra irányuló követelmény, mit tegyenek és mit ne tegyenek. De ezek a normák önmagukban nem tárgyai az etikai vizsgálódásnak, hanem inkább céljai. Az etika tárgya annak vizsgálata, hogyan keletkeznek törvényszerűen a különböző erkölcsi nézetek a mindenkorai társadalmi viszonyokból, mi a társadalmi szerepük és hatékonyságuk . . . tárgya továbbá annak indokolása, milyen normák felelnek meg a társadalom fejlődési tendenciáinak, tehát melyek jók és igazságosak. Ez a vizsgálódás az egyetlen tudományos út, amely annak felismeréséhez vezet, mi erkölcsös az adott társadalmi viszonyok között.

Az etikának, mint tudománynak, tárgya tehát nem a magatartási szokások és normák, nem az erkölcsi követelmények vagy erkölcsi „törvények”, hanem azok az *objektív* társadalmi törvények, melyek meghatározzák az erkölcsnek mint a társadalmi tudat egyik formájának sajátosságát, lényegét, fejlődését, keletkezését, valamint az erkölcsi szokásoknak és magatartásoknak szerepét.” [20. o. (nyersfordítás).]

tárgyához, így az etikai kutatás feladatköréhez sorolja az erkölcsi normák, az ember magatartási követelményeinek vizsgálatát. Helyesen a marxista kutatási módszer szellemében hangsúlyozza, hogy az erkölcsi normákat tudományosan csak azokkal az objektív társadalmi törvényekkel való kapcsolatukban lehet elemezni, amelyek az erkölcsnek, mint a társadalmi tudat egyik formájának lényegét, sajátosságát meghatározzák, vagyis aláhúzza az erkölcsi törvényeknek a társadalmi viszonyokkal való összefüggését. Ugyanakkor az olvasóban bizonytalanságot ébresztve, definíciójának második felében levonja a következtetéseket, hogy az etika tudományának nem tárgya az erkölcsi normák, szokások vagy törvények, hanem azok az objektív társadalmi törvények, amelyek az erkölcsnek, mint a társadalmi tudat egyik formájának lényegét meghatározzák. Feltételezhető, hogy nem pusztán pontatlanságról van szó, hanem inkább arról, hogy a szerző még nem tisztázta magának megfelelő következetességgel az etika tárgyát, erre utal az is, hogy könyvének későbbi fejezeteiben, bár említést tesz az erkölcsi normákról, koncepcionálisan csak a szocialista erkölcs alapelveit és a szocialista erkölcsi tudat tartalmát elemzi.

Végeredményben H. BOECK álláspontja mint az etikai vizsgálódás kiindulása helyes, de csak mint kiindulás: csak mint az erkölcsi törvények társadalmi meghatározottságának levezetése. Hogy milyen erkölcsi törvények, magatartási normák felelnek meg egy konkrét társadalom konkrét osztályának, hogy egy erkölcsi norma vagy követelmény hogyan tükrözi az osztályérdeket — feltétlenül az etika tárgyköréhez sorolandó.

A bizonytalanság az etika tárgyának meghatározásában nem egyedi jelenség, erre utal — többek között — a cseh etikusok között lefolyt vita. A vitára az indító okot JAROSLAV ENGST: A tudományos etika néhány problémája c. könyve adta.

A vita során kiderül, hogy a cseh etikusok állásfoglalása sem egységes az etika tárgyát illetően. Van olyan állásfoglalás is, amely szerint a tudományos etikának nem lehet tárgya az erkölcsi normák elemzése.⁴ A cseh elvtárs állásfoglalásának is van bizonyos objektív magja: a félelem a katekizáló dogmatikus erkölcsantól. A cseh szerző azonban három különböző területet kever össze: az erkölcsi normákat az erkölcsi kódex-szel, az erkölcsi kódexet pedig az erkölcsi katekizmussal. Így már nem az erkölcsi katekizmus elleni jogos és szükséges harcról van szó, hanem a katekizmusnak azonosításáról az erkölcsi normákkal. A vita további gyűrűzése során a cseh elvtárs állásfoglalása bizonyos mértékben módosul és a szocialista humanizmust mint a szocialista erkölcs legáltalánosabb erkölcsi normáját az etikai vizsgálódás tárgyához sorolja, azzal a megszorítással azonban, hogy a részletnormák levonása már *nem az etika*, hanem *a tudományos pedagógia feladata*.⁵

A cseh etikusok vitájának ismertetése érzékelteti, hogy az etika tárgyának meghatározásában nincsen még teljesen egyértelmű állásfoglalás. És az egyöntetűségnek a hiánya mutatkozik meg H. BOECK állásfoglalásában is. Ezeknek a nézeteknek objektív magja, hogy nem lehet erkölcsi törvényeket, normákat önmagukban vizsgálni; nem lehet őket elszakítani azoktól a társadalmi törvényektől, viszonyoktól, melyeket tükröznek. Ugyanakkor az etika tárgyának leszűkítését és leegyszerűsítését jelenti az, ha kizárólag csak azokat a társadalmi törvényeket vizsgáljuk, melyek az erkölcsnek mint társadalmi tudatnak sajátosságát meghatározzák, ha csak a nézetek keletkezését, fejlődését, sajátosságait elemezzük.

⁴ „... semmiképpen sem lehet összeállítani az értékek részletesen kidolgozott fokozatát, sem hosszabb időre szóló vonatkozásban, sem a jelen korra vonatkozóan. Ugyanez oknál fogva hiba lenne a kommunista erkölcs valamilyen „katekizmusa” megszerkesztésének a kísérlete is. Az a tény, hogy ilyen katekizmust mindeddig nem állítottak össze, nem jelent nemtörődömséget, sem érdeklődésbeli közönyt, hanem a tények dialektikus mérlegeléséből következik.” (ENGST: A tudományos etika néhány problémája 115 o.)

⁵ Véleményem szerint a kommunista erkölcsi nevelésnek alapvető feladata, hogy az embereket a kommunista erkölcs-egész szellemével áthassa, ne az őket elválasztó tilalmakból és parancsokból induljon ki, hanem annak legsajátosabb alapjából, amely nem más, mint a szocialista humanizmus. Ez pedig nem elválasztó normák, részlet-normák és tanítások összefoglalása, hanem egy szerves egység...

Mindezzel azonban nincs az kimondva, hogy a kommunista erkölcs szabályainak és résznormáinak beoltása nélkülözendő volna. De a kommunista morál alapelveiből ezen részletnormák és szabályok levonása és azoknak a gyermekeknek életkori sajátosságukhoz mért kiválogatása nem az etika, hanem a tudományos pedagógia feladata.” (Tvorba, 1959.)

Az etika tárgyának pontos meghatározásaként elfogadjuk A. G. KOVALOV definícióját,⁶ mely a H. BOECK által is elfogadott területek mellett az erkölcsi normák elemzését is az etika tárgyához sorolja. Véleményem szerint még az erkölcsi kódex sem nélkülözi — szükségképpen — a tudományosság hitelét, hiszen ez is kifejezi az objektív társadalmi törvényeket, tükrözi az osztályérdeket.

Az etika tudományos művelőinek elengedhetetlen feladata az erkölcsi nézetek mögött levő társadalmi törvények feltárása: az erkölcsi törvények, nézetek levezetése. Ugyanakkor azonban nem mehetünk el észrevételenül amellett, hogy a legerősebb társadalmi igény a szocialista társadalom erkölcsi törvényeinek; normáinak feltárása érdekében mutatkozik. Ha nincsen feldolgozva teoretikusan, hogy milyen erkölcsi normák és szokások felelnek meg a szocialista társadalom fejlődési tendenciáinak, ha nem állítjuk fel a szocialista ember erkölcsi követelményeit az etika aspektusából, hogyan művelheti a tudományos pedagógia egzakt módon az erkölcsi nevelés elvi kifejtését, nem beszélve a gyakorlati pedagógia munkájáról.

A szerző a szocialista erkölcsöt a problémakör gazdagságának felismerésével elemzi, tanúbizonyságot téve a német demokratikus és szovjet etikai irodalom ismeretéről. Erénye fejtegetéseinek harcos és bátor állásfoglalása a polgári és a revizionista nézetekkel szemben, ugyanakkor nem téveszti szem elől a német szocializmus építésének gyakorlatát. Példaanyagát a szocializmus építésének sokrétű tényanyagából meríti. Érződik, hogy szoros kapcsolatban áll a gyakorlattal. Igénye, hogy a szocialista erkölcs sajátosságait a konkrét társadalmi viszonyokból vezesse le. Elemzésének mindenkori kiindulópontja az adott termelési viszonyok, az objektív társadalmi törvények. Fejtegetéseinek célja, hogy a szocializmus építését munkájával segítse. Erről írja könyvének előszavában: „Főként az élet, az ökonomiai fő feladat teljesítéséért és a szocializmus építésének befejezéséért folytatott harc gyakorlata kívánja, hogy a szocialista etika alaposan és sokoldalúan ki legyen dolgozva.” Ehhez a feladathoz kíván H. BOECK munkásságával hozzájárulni.

H. BOECK könyve megérdemli, hogy a tényanyag ismertetése helyett a problémakör koncepcionális megoldásával foglalkozzunk. S a könyv ösztönző hatására, a már kibontott feladatok mellett a további feladatok néhány problémáját vázoljuk.

H. BOECK könyve foglalkozik az etika tudományának tárgyával és feladatával; az etika módszerével, a szocialista erkölcsi tudat tartalmával; a vallásos erkölcsi rendszerek osztály-meghatározottságának feltárásával; a szocialista erkölcs alapelveivel; a szocialista erkölcs alakításának feltételeivel és törvényszerűségeivel. A szocialista erkölcs tartalmi kérdéseivel lényegében a III. és az V. fejezet — a szocialista tudat erkölcsi tartalma és a szocialista erkölcs alapelvei — foglalkozik. Így e két fejezet ad az olvasónak képet a szocialista erkölcsről H. BOECK megfogalmazásában. A mű koncepciójához az V. fejezet adja a kulcsot, s így elemzésünk további tárgya: a szocialista erkölcs alapelvei.

Mit ért H. BOECK az erkölcs alapelvein? Olyan elveket, amelyek az erkölcs minden területén érvényesülnek, s minden erkölcsi normát, követelményt, szokást érintenek. Vagyis az alapelvek az általános érvényűséget fejezik ki.

Érdemes — előljáróban — azzal a kérdéssel is foglalkozni, hogy a marxista irodalom az elv fogalmát milyen értelemben használja. E fogalmat többféleképpen értelmezik. Vannak, akik az elvet a megfogalmazott törvénnyel vagy normával szinonim értelemben használják, de általánosabb az elvnek az objektív törvény alapján megfogalmazott szabállyal való azonosítása. Az alapelv fogalma (*Grundprinzip*) az általánosságot, a széles körre való kiterjedtséget fejezi ki.

Felvetődik a kérdés, helyes-e az etika vonatkozásában az elv fogalom használata. Talán helyesebb volna az etikában a törvény vagy norma, az erkölcsi nevelés fogalom

⁶ „A marxista etika azokat az általános törvényszerűségeket kutatja, amelyek megmutatják, hogy miként tükröződnek az emberek gazdasági, politikai és kulturális életfeltételei erkölcsiségükben, s hogyan fejlődik az erkölcs a társadalom fejlődésével összefüggésben. Az etika érdeklődési körébe tartozik az a probléma, hogy hogyan felel meg az erkölcsiség a társadalmi fejlődés objektív követelményeinek, ide tartozik az erkölcs igaz voltára vonatkozó kérdés, az erkölcsi jelenségek szubjektív és objektív mozzanatainak egyezésére vonatkozó kérdés, az erkölcsi fejlődés viszonylagos önállóságával és a társadalmi fejlődésben betöltött szerepével kapcsolatos probléma. A marxista etika többek között kutatás tárgyává teszi a kommunista erkölcs kialakulásának, elveinek és normáinak, valamint a kommunizmus felépítéséért vívott harcban betöltött szerepének kérdését is.” — Voproszki Filozofii 1960/6 az etika viszonyáról a pszichológiával és pedagógiával.

rendszerében pedig az elv és szabály használata. Ugyanis az erkölcsi nevelésben a pedagógia, az etika és a pszichológia objektív törvényei alapján megfogalmazott elveket és szabályokat érvényesítünk. A fogalmak illetően való elhatárolása, terminológiai tisztázása kifejezné az objektív törvények közvetlen, ill. közvetett érvényesülését vagy érvényesítését.

H. BOECK a szocialista erkölcs alapelveinek a kollektivizmust, a szocialista humanizmust, a szocialista internacionalizmust és hazafiságot, valamint a munkához való szocialista viszonyt tartja. E négy elvet a szerző azért jelöli meg alapelveként, mert fejtegetései alapján e négy elvet, egymáshoz való viszonyukban és a szocialista erkölcs minden területét érintően, egyformán általánosnak tartja.

Kérdésünk, s további elemzésünk tárgya, hogy a szocialista erkölcs e négy fontos problémakörét — H. BOECKnek az alapelvekről adott kritériumai alapján — nevezhetjük-e alapelveknek; hogy a kollektivizmusnak, a humanizmusnak, a hazafiságnak és a munkához való viszonyoknak hol van a helye a szocialista erkölcsben, s mi az egymáshoz való viszonyuk.

Már az alapelvek felsorolása is sejteti az olvasóval, hogy a szerző értékeli az egyes alapelvek között levő általánosság kisebb vagy nagyobb fokát — ha fejtegetései során azt nem is mondja ki. Nézzük a szerző által elsőként tárgyalt alapelvet: a *kollektivizmus alapelvé*t. A szerző felismeri, hogy „A kollektivizmus éppen olyan szükségszerűen nő ki a szocialista társadalomból, mint az individualizmus a kapitalista ökonómiából”.¹⁷ E helyes marxista igazság további kifejtést igényel. Ugyanis nem elegendő azt mondani, hogy a kollektivizmus a szocialista erkölcs *egyik* „alapelve” vagy *egyik* általános törvénye, hanem elsősorban arról van szó — és ez perdöntő —, hogy a *szocialista erkölcs közösségi erkölcs*. Ez nem szörszálhasogatás, hanem koncepcionális felfogás. Az a meghatározás, hogy a szocialista erkölcs közösségi erkölcs, lényegileg jelent többet, mint az, hogy a kollektivizmus, a szocialista erkölcs négy alapelve közül az egyik, vagy ennek legfontosabb alapelve, vagy egyik általános törvénye.

Milyen viszonyban van a H. BOECK által felsorolt négy „alapelv” egymással. Természetes, hogy egymással kapcsolatban vannak, egymást áthatják, de az egymáshoz való kapcsolatuk *minőségileg* más összefüggést fejez ki a szocialista erkölcs rendszerében. Ez a minőségi különbség tükröződik az elsődlegességben, a meghatározó jellegben, az általánosság fokában, a törvény vagy norma kategóriájában. Mondhatjuk-e azt, hogy a munkához való szocialista viszony határozza meg a szocialista erkölcs közösségi jellegét, vagy pl.: a szocialista hazafiság a szocialista humanizmussal szemben elsődleges? Nem így áll fenn a viszony. A szocialista viszony közösségi jellege az elsődleges. Ez határozza meg a munkához való szocialista viszonyt, ez érvényesül a humanizmusban, a hazafiságban.

Mit fejez ki ez a meghatározás, hogy a szocialista erkölcs közösségi erkölcs? Kifejezi a szocialista erkölcs *jellegét*, mely a szocialista erkölcs lényegét, sajátosságát határozza meg, és minden erkölcsi törvényt, magatartási normát, érintkezési formát, szokást — a magán- és közélet területén — érint. Alá kell húzni: *nem az egyik fontos törvény a többi közül, hanem a szocialista erkölcs fundamentuma*. Ahogy a közösségi jelleg határozza meg a szocialista erkölcs minden területét, úgy határozza meg a polgári erkölcsiséget az individualizmus, mely a polgári erkölcs minden területén érvényesül. A szocialista közösségi erkölcs társadalmi alapja a társadalmi és egyéni érdek harmóniája, az individualista polgári erkölcs tükrözi az egyéni és társadalmi érdek antagonizmusát. A szocialista közösségi erkölcs kifejezi a szocialista ember harmóniáját a közéletet és magánéletet érintő erkölcsi cselekedetekben és érzelmekben; a szocialista erkölcsben ezért *egyenművek* az erkölcsi törvények és követelmények a magánélet és közélet területén. Ezzel szemben a polgári erkölcs individualista jellege tükrözi a polgári társadalom embérének meg hasonlottságát. Az individualista erkölcs kettős könyvvitelt vezet a magánélet és az állampolgári élet erkölcsében.⁸

Nemcsak H. BOECK felfogása, hogy a szocialista erkölcs egyik „alapelve” a kollektivizmus, az etikusok között ez elterjedt nézet. A pedagógia tudományának művelői — a gyakorlat ösztönző hatására — ismerték fel, elsőik között MAKARENKO, a szocialista és kommunista *erkölcsi nevelés közösségi elvét*.

A *szocialista humanizmus*, H. BOECK felsorolásában, a szocialista erkölcs második „alapelve”. „Szorosan kapcsolódik a kollektivizmus elvéhez”, írja a szerző, de ennek az összefüggésnek bebizonyításával adósunk marad. S ez nem véletlen, mert az összefüggést abban a felfogásban, hogy a kollektivizmus és a humanizmus a szocialista erkölcs alap-

¹⁷ Idézett mű 82. o.

⁸ Egyes polgári társadalmak iskoláiban külön oktatják az állampolgári erkölcsöt.

elve, nem lehet feltárni. Ugyanis a szocialista humanizmus a szocialista erkölcs általános erkölcsi követelménye, normája. A szocialista humanizmus és a szocialista erkölcs közösségi jellege közötti kapcsolat abban áll, hogy a közösségi jelleg a szocialista humanizmus lényegét, sajátosságát, a polgári humanizmustól való minőségi különbségét, magasabbrendűségét határozza meg. Vagyis a közösségi jelleg a szocialista humanizmus erkölcsi normájával szemben elsődleges, mint ahogy a polgári humanizmus sajátosságát a polgári erkölcs individualista jellege határozza meg. Ez konkrétan a következőket jelenti: a polgári humanizmus lényege, hogy az ember méltóságát és jogait az egyes emberek egyéni körülményeinek megváltoztatásán keresztül kívánja védelmezni, s figyelmen kívül hagyja az ember életkörülményeinek társadalmi meghatározottságát. Ez a polgári humanizmus individualizmusa. A szocialista humanizmus felismeri, hogy az ember lényegénél fogva közösségi lény; az ember méltósága és jogai a közösségi életből fakadnak és valósulnak meg. Ezért tűzi a szocialista humanizmus harci zászlójára a társadalmi viszonyok forradalmi megváltoztatását, hogy az emberiséghez méltó társadalmát felépítse. A szocialista humanizmus harci programja tartalmazza azt a felismerést, hogy az egyéniség sokoldalú kibontakozása csak a közösségben realizálódhat, olyan közösségben, ahol az egyéni és társadalmi érdek, a magánélet és közélet harmóniája megvalósul. Ez a szocialista humanizmus közösségi meghatározottsága. A szocialista humanizmus tehát a szocialista erkölcs általános erkölcsi normája. Az általánosság azt fejezi ki, hogy a szocialista erkölcs résznormáiban valósul meg.

Nem arról van szó, hogy a szerző a polgári humanizmus individualista és a szocialista humanizmus közösségi jellegét nem ismerné fel. Felismeri és leírja, gazdag tényanyaggal, de nem azzal az igénnyel, hogy a belső összefüggéseket elemiezzé.

A *szocialista internacionalizmus és hazafiság*⁹ és a *munkához való szocialista viszony* — a szerző tárgyalásában — a szocialista erkölcs további két „alapelve”.

A szerző magas hőfokú szenvedéllyel és meggyőző pártossággal elemzi a hazafiság jelentőségét a szocialista erkölcsi cselekedetekben. Így ír a munkához való viszonyról is. A munka az emberré fejlődés, az ember önteremtése szempontjából történelmi jelentőségű. Ez a marxista igazság húzódik vörös fonálként fejtegetéseiben. Úgy tűnik, hogy a szerző a munkának és a hazafiságnak jelentőségét kívánja aláhúzni azzal, hogy ezeket az erkölcs „alapelveinek” tartja. Hogy egy erkölcsi jelenség „alapelv” vagy nem, az nem értéktétel, hanem kifejezése az erkölcsi jelenségek egymás közötti viszonyának. Ha értéktételt alkotunk a két „alapelvről”, úgy H. BOECK-kel hangsúlyozzuk, hogy a szocialista hazafiság és a munkához való szocialista viszony a szocialista erkölcs lényeges része, melynek hiányában nem beszélhetünk szocialista erkölcsről.

De a szocialista hazafiság és a munkához való szocialista viszony minőségileg más-keppen érvényesül a szocialista erkölcs különböző területein, mint a szocialista erkölcs közösségi jellege vagy a szocialista humanizmus. A szocialista erkölcs közösségi jellege elsődleges és meghatározó a szocialista erkölcs egészére. A szocialista humanizmus a szocialista erkölcs minden résznormájában megvalósul. A szocialista hazafiság és a munkához való szocialista viszony a *közélet erkölcsi követelménye*, mely áthatja a szocialista erkölcsű dolgozót, de a magánéletet érintő erkölcsi cselekedetekben *közvetve*, bonyolult áttételeken keresztül érvényesül. Pl.: a munkához való szocialista viszony kifejeződik a munka, az alkotás örömében, ez a szocialista ember boldogságérzetének szerves része, vagy erősíti a szocialista ember öntudatát stb. Ezek az erkölcsi tulajdonságokon keresztül befolyásolja az egyén magánéletének erkölcsi szabályait. A nemek közötti szocialista viszony erkölcsi szabályait meghatározza a szocialista erkölcs közösségi jellege, s közvetlenül megvalósul benne a szocialista humanizmus általános erkölcsi normája, a munkához való szocialista viszony azonban közvetítéseken, más erkölcsi tulajdonságokon keresztül érvényesül, befolyásol.

Alá kell azonban húzni még egyszer, hogy az egyén szocialista erkölcsisége szempontjából a munkához való szocialista viszony és a szocialista hazafiság meghatározó, melynek hiányában nem beszélhetünk szocialista erkölcsről.

A *szocialista erkölcsi tudat* tartalmáról ír H. BOECK könyvének harmadik fejezetében. A szocialista erkölcsi tudat tartalmát: a kötelesség, a becsület, a lelkiismeret és a boldogság erkölcsi kategóriáin keresztül elemzi. Ez erkölcsi kategóriák vizsgálatának fontosságáról írja: „... hogy egy történelmi korszakban mi erkölcsös, az az erkölcs általános kategóriáinak, mint a kötelesség, a lelkiismeret, a becsület stb. tartalmi kérdése.”¹⁰

⁹ Sajnálatos, hogy H. BOECK nem fejti ki, milyen elvi alapon fordította meg a szocialista hazafiság és nemzetköziség — nemzetközileg is — megszokott sorrendjét.

¹⁰ I. m. 49. o.

H. BOECK fejtegetésének vitathatatlan érdeme, hogy a szocialista erkölcs kategóriáit a szocialista társadalom viszonyaival kapcsolatban elemzi. Vizsgálata során kimutatja, hogyan határozzák meg szükségszerűen a konkrét társadalmi viszonyok az erkölcsi kategóriák tartalmát és hogyan hatnak ezek vissza a társadalom fejlődésére. Írása magas hőfokú pártosságot fejez ki. Leleplezi a polgári etikák formális erkölcsi követelményeinek viszonyát a társadalmi gyakorlathoz. Polemizál az aktuális polgári és revizionista etikai demagógiával. Nagy súlyt helyez a nyugati háborús uszítás osztályérdekeinek leleplezésére, vagyis aktuális nézetekkel vitatkozik.

H. BOECK harcol az ellen is, hogy az erkölcs fogalmát a gyakorlati életben szűken értelmezik, gyakran előfordul, írja, „hogy a dolgozók erkölcsén csak az egyik nemnek a másik nemhez való viszonyát, az elvtársakkal való magatartást, az alkoholt élvezetéhez való beállítottságot, vagyis az ún. „magánéletet” értik”¹¹. Ezért a szerző a szocialista erkölcs kategóriáit a közélet erkölcsi követelményeinek vonatkozásában vizsgálja, hogy ezzel is aláhúzza, hogy a szocialista erkölcs próbaköve a közéletben való konstruktív részvétel. E helyes álláspont és jogos harcban való elmerülés következménye az elemzés egyoldalúsága. Miközben H. BOECK harcot vív az ellen a metafizikus, polgári beállítottság ellen, mely a magánéletet elszakítja a közélettől, a szerző ellenkező előjellel csak a közélet területét elemzi. Bár elvben hangsúlyozza a magán- és közéleti tevékenység harmóniáját a szocialista erkölcsben, ennek kifejtésével még e könyvben adósunk maradt. Lényegében a kötelességről, a lelkiismeretről és a becsületről annyit tudunk meg, ami a marxista kiindulás alapja, hogy ezek az erkölcsi kategóriák a társadalmi szükségszerűség által meghatározottak, hogy a kötelesség és becsület a szocializmus odaadó építésében valósul meg, s ennek teljesítése a szocialista lelkiismeretnek is alapja. Az olvasóban feltétlenül hiányérzet marad, hogy nem kap választ még utalás formájában sem arra, hogy mit jelent a kötelesség, a becsület, a lelkiismeret fogalma a szocialista erkölcsben a nemek közötti viszony, a családi élet, a barátság stb. vonatkozásában. Érthető, hogy a szerző az erkölcsi kategóriák közéleti vonatkozásait hangsúlyozza, de éppen a közélet és magánélet harmóniájának megvalósuló tendenciája a szocialista erkölcsben teszi szükségessé a szocialista erkölcs magánéletet érintő követelményeinek elemzését. Szükséges annak kifejtése, hogyan változik meg a becsület, a kötelesség, a lelkiismeret erkölcsi tartalma pl. a szocialista családi életben, hogyan jelentkeznek ezek az erkölcsi kategóriákban az osztálymeghatározottság stb. A magánélet erkölcsi követelményeinek kimunkálása, teoretikus megfogalmazása, mint tudományos és politikai feladat áll az etika tudományos művelői előtt. A feladat kimutatni, hogy a szocialista társadalmi viszonyok által meghatározott szocialista erkölcsiség hogyan készíti elő „az általános emberi erkölcsöt”¹²: a kommunista erkölcsöt. Elemezni kell azt a tendenciát, mely már a szocialista erkölcsre is jellemző, hogy a magánélet és közélet erkölcsi követelményeit egymennő erkölcsi törvények szabályozzák. S így lesz érthető, hogy csak arról a dolgozóról mondhatjuk, hogy a szocialista erkölcs követelményeinek megfelelően él, aki magánéletében is a szocialista erkölcs követelményeit tartja be.

A *boldogság* értelmezése minden etikának legizgalmasabb s legfontosabb kérdése. Ugyanis „a boldogságról alkotott nézetek — ahogy ezt a szerző írja — kifejezik az élet-felfogást, az életformát, az életnek az erkölcsi értelmét”. S hozzátehetjük, hogy minden morálnak és egyéni erkölcsnek ítélőszéke az élet értelméről alkotott felfogás. A boldogság, az egyéni élet perspektívája pedig elválaszthatatlan a társadalom fejlődési tendenciáitól. Ezért húzza alá H. BOECK az egyén tevékenységének erkölcsi jelentőségét a szocialista társadalom építésében. H. BOECK mondandójából kicsendül, hogy az ember boldogsága függ az élet értelmétől, az egyéni élet értelme pedig a szocialista társadalom fejlődési tendenciáitól és a tendencia tudatos felismerésétől. Kár, hogy éppen annak a problémának a kifejtésével maradt adósunk, hogy a társadalmi perspektíva miként jelentkezik az emberek egyéni perspektívájában s hogyan hat ez erkölcsi tudatukra és érzélemvilágukra. A szocialista etikának ezt a fundamentális kategóriáját, a boldogságot szükséges volna további elemzésekkel konkretizálni. Érdemes volna például az életöröm erkölcsi vonatkozásaival is foglalkozni. Ugyanis az egyén életöröme és ennek ellentéte a züllés szorosan összefügg az egyéni és a társadalmi élet perspektívájának harmóniájával, ill. konfliktusaival. S itt megint a tudományos pedagógia elméleti és gyakorlati művelőire

¹¹ Uo. 9. o.

¹² ENGELS.

— elsősorban MAKARENKÓRA — kell utalnunk, aki az életöröm és a társadalmi perspektíva kapcsolatát az erkölcsi nevelés vonatkozásában kidolgozta.¹³

Ilyen összefüggésben is fel kellene vetni a munkához való szocialista viszony kérdését. A munka a szocialista ember életöröme megvalósulásának egyik fő területe: beszélni kell az alkotás öröméről és a hivatástudatról stb. S lehetne még sorolni a kifejtés gazdag területeit.

E néhány gondolat, mely a mű olvasása közben felmerült, a szerzőt dicséri, aki mondanivalójában implicite mindezek kifejtésére perspektívát ad, s a később kifejtendőket megalapozza. A felmerült gondolatok csak a marxista etika probléma-gazdagságát jelzik, melynek kidolgozásához H. BOECK e munkájával-hozzájárult.

Katona Katalin

¹³ „Az ember nem élhet a földön, ha nem lát maga előtt valamit, aminek örülhet. Az emberi élet igazi ösztönzője az eljövendő öröm, a holnapi öröm. Először meg kell teremteni ezt az örömet magát, létre kell hozni, és realitássá kell tenni. Aztán kitartóan arra kell törekedni, hogy az öröm egyszerűbb formáit differenciáltabb és emberileg jelentősebb örömökké változtassuk át . . . Embert nevelni annyi, mint kialakítani benne egy olyan életút távlatait, amely a holnapi nap örömeihez vezet.”

MAKARENKO: Új ember kovácsa.

A *Német Demokratikus Köztársaságban* 1960-ban kiadott „A pedagógusképzés alaptervezete” c. dokumentum szerint „meg kell teremteni a legszorosabb kapcsolatot az összes pedagógiai tárgyak tanításában szokásos oktatási formák és a szocialista iskolában folyó oktató-nevelő munka gyakorlata között”. A tanulmány szerzői a fenti követelmények alapján a *jenai Friedrich Schiller Egyetem Pedagógiai Intézetének* tapasztalataiból kiindulva vizsgálják az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat kérdését a tanárképzésben.

A cikk bevezetőjében részletesen elemzi a kérdés megoldatlanságát és annak okait a múltban, majd az elmélet és gyakorlat speciális viszonyát elemzi a pedagógiában. A szerzők szerint a pedagógiai elméleti előadások szükségszerűen „számos gyakorlati eljárás és folyamat viszonylag magas fokú elméleti általánosítását fejtik ki. Ahol azonban nincs sem képzet, sem tapasztalat, ott a hallgató nem képes követni az ilyen általánosításokat, és nem képes megragadni a szocialista iskolánkban a valóságban végbemenő pedagógiai folyamatok sajátosságát sem”.

A gyakorlatnak a pedagógiában elfoglalt speciális szerepéből kiindulva az egyetemen folyó tanárképzésben egyensúlyt igyekeztek teremteni — az elméleti előadások rovására — az előadások, a szemináriumok, a gyakorlatok, illetve a hospitálások között. Ezt az egyensúlyt a heti egyszeri „tanulmányi nap” nagy körültekintéssel történt megszervezésével érték el. A tíz főből álló tanulmányi csoportokat az Intézet egy-egy munkatársa vezette. Különös nagy gondnal állították össze azoknak az önkéntes és jól dolgozó pedagógusoknak a gárdáját, ahol a hallgatók hospitálásaikat végezték. Az Intézet igyekezett egyben elérni azt is, hogy ezek a pedagógusok lehetőleg látogassák azokat az előadásokat, melyek megelőzték a hospitálást.

A tanulmány a továbbiakban, tételről tételre ismerteti évfolyamonként a hospitálások témáit és szempontjait. Ezek részletezésére itt nincs módunk, csak az alaposságot kívánjuk bizonyítani a II. félév 7. témájának említésével, melynek címe *Az iskola telke és épülete*. E témán belül az iskola története, felszerelése, iskolaépítési problémák, karbantartás, munkavédelmi rendeletek, csinosítás és atmosféra kérdései szerepelnek. A fenti témákhoz még tovább részletezett megfigyelési szempontok is járulnak, melyek megkönnyítik azok kidolgozását. Az egyes témák kidolgozásáról és megfigyeléséről a tanulóknak naplót kell vezetniük. A gyakorlati képzésnek ez a módja, mely még kísérleti jellegű, nem fejeződött be. Az előzetes értékelések alapján azonban máris bizonyosodott, hogy az új módszernek számos előnye van. Igen érdekes a szerzőknek az eddigi megfigyelések alapján tett azon megállapítása, hogy a hallgatók aránytalanul nagyobb súlyt helyeznek az oktatás, mint a nevelés kérdéseire. Az elkövetkezendőkben ennek az aránytalanságnak a kiküszöbölését is feladatuknak látják.

A tanulmány befejezésekor a szerzők két fontos következtetést vonnak le. Számtalan probléma eredője, hogy a pedagógiai kérdéseket nem lehet egymástól elkülönítve kiragadni, a gyakorlati oktatás során pedig erre bizonyos mértékig szükség van. A második következtetés az előadások jellegére vonatkozik, melyeknek feladata, hogy a tapasztalatok alapján a tanultak szintézisét jelentsék.

A szerzők végül annak a reményüknek adnak kifejezést, hogy a kísérlet eredményei nyomán az 1961/62. tanévben még eredményesebbé tehetik a hallgatók pedagógiai kiképzését.

Jáki László

BABUSKIN, A. P.:

A MÁSODÉVES HALLGATÓK PEDAGÓGIAI GYAKORLATÁNAK MEGSZERVEZÉSE AZ ELEMI OSZTÁLYOKBAN

Szovjetszkaja Pedagógika. 1961. 1. sz. 64–73. l.

BABUSKIN fejtegetéseit azzal a meszesemenően igaz megállapítással kezdi, hogy a majd az általános iskola felső tagozatában működő hallgatók pedagógiai képzésében elengedhetetlen az alsóbb osztályokban való gyakorlati kiképzés is. Az általános iskola felső osztályos – serdülőkorban levő – tanulóival való foglalkozás parancsoló szükségességgel követeli az alsó osztályos tanulók pszichológiai ismeretét is. A pszichológiai szempontokon túl azonban elengedhetetlenül fontos, éppen az alsó és felső tagozat között meglevő törés megszüntetése érdekében, hogy a jövő felsőtagozatos tanárai jól ismerjék az alsótagozat tananyagát, módszereit, az úttörőszervezet munkáját és az iskolán kívüli nevelés problémáit egyaránt. Ilyen megfontolások alapján a rosztovi Főiskolán, módosítva az eddigi gyakorlatot, a főiskola másodéves hallgatóival az elmélet és a gyakorlat részletesen kidolgozott összekapcsolásával új kiképzési rendszert honosítottak meg.

BABUSKIN a továbbiakban részletesen elemzi azokat a módszereket, melyeket a főiskolán a hallgatók gyakorlati képzésében felhasználnak. A pedagógia oktatásában ennek a már számtalanszor vitatott kérdésnek megoldását BABUSKIN elsősorban abban látja, hogy a hallgatók megfigyeléseit apróra felbontott, részletkérdésekkel kell irányítani. A hallgatók számára részletesen kidolgozott megfigyelési szempontok, a nagyobb összefüggésbe beágyazott részfeladatok sokasága az, ami a tanulmány szerint az alsótagozat munkájának és a tanulóknak alapos megismeréséhez vezet.

Az e cél érdekében javasolt tennivalók lényegében számunkra sem újak. Az írá-

nyított szempontú hospitálás, a naplővezetés, az óralátogatás utáni óraelemzés, a vázlatkészítés, az úttörőmunkában való részvétel stb. stb. nálunk is alkalmazott módszerek. Ennek ellenére e módszerek változtatás alkalmazása és részleteiben történő kidolgozottsága számunkra is figyelemre méltó. A hallgatók például a tanulmány szerint hosszabb ideig hospitálnak egy osztályban, és pár hónap eltelte után minden olyan tevékenységben részt vesznek, melyek a tanító munkájával kapcsolatosak. Előkészítik a kirándulásokat, részt vesznek a családlátogatásokon, egyéni jellemrajzokat készítenek, kinyomozzák egyes tanulók tanulmányi visszaesésének okait, szemléltető eszközöket készítenek, őrsi órák levezetésére vállalkoznak, korrepetálják a gyenge tanulókat. Az osztály és a tanító munkájával való ily mértékű azonosulás lehetővé teszi, hogy a hallgatók igen alapos és mély, az elméleti oktatással legszorosabb kapcsolatban levő gyakorlati ismereteket szerezzenek. BABUSKIN azonban éppen a feladatok sokrétősége miatt szükségesnek tartja megjegyezni, hogy a gyakorlati munka „gazdagabbá, tartalmasabbá, átgondoltabbá és hatásosabbá válik, ha a jelöltek a gyermekekkel végzett nevelőmunkájukat nem úgy szervezik meg, mint egymástól elszigetelődő műveletek komplexumát, hanem úgy, mint egymással kölcsönösen összefüggő nevelési szabályok rendszerét”.

A tanulmány szerzője végül megállapítja, hogy a másfél éves tapasztalatok bebizonyították, hogy szaktanárok képzéséhez elengedhetetlenül fontos az alsóbb osztályok alapos és sokoldalú megismerése

Jáki László

L'ENSEIGNEMENT, PROBLÈME SOCIAL.

Compte rendu in extenso. Lyon, Chronique Sociale de France, 1958. 418 lap.

A köznevelést mint társadalmi problémát vitatta meg Versailles-ban 1958-ban egy láthatóan egyházi irányítás alatt álló, de sok világi személyiséget is magában egyesítő egyhetes konferencia (45^e Semaine Sociale de France). A vita anyagából néhány, a pedagógusok helyzetére, képzésére és továbbképzésére vonatkozó megállapítást emelünk ki részben általános

jellegük miatt, részben a franciaország helyzetet megvilágító adatok ismertetése céljából. A kötet a szerzők előadásait időrendben közli; az ismertetésnél csak egyes lényegesebb megállapítások lapszámát adjuk meg.

Az a legáltalánosabb probléma, mely a köznevelés egészére kihat, és új helyzet elé állítja a pedagógusképzést is, a *fejlődés*

rohamossága és gyorsuló irányzata. A nevelés a jelenben folyik, és a jövőre készít elő: ez természetes, és nem is okzott semmi nehézséget addig, míg a jövőt a jelen mintájára lehetett elgondolni. A tudományos, technikai, gazdasági, társadalmi téren eddig elképzelhetetlen méretű változások azonban az utóbbi évtizedekben már az ismeretek továbbszármaztatása terén is komoly zökkenőket idéztek elő. Egy 50 éves tanár például olyan növendékeknek, akik 10 vagy 15 év múlva használják fel tudásukat, azokat az ismereteket továbbítja, melyeket maga 25 vagy 30 év előtt szerzett; az az időköz tehát, amely a két határ között van, 40 év. Nincs ez másképp más foglalkozási ágaknál sem: a ma 50 éves orvos nem hallott tanulmányai folyamán az antibiotikumokról, a radioaktív izotópokról, a szívsebészetről... Ez a tény a *pedagógusképzésben* egy következetesen érvényesülő, *prospektív szemléletet* kíván meg, elő kell készíteni a hallgatókat arra a folytonos erőfeszítésre, amelyet a pedagógusnak életreszólóan kell vállalnia szemléletének, módszereinek, tudományos ismereteinek folytonos megújítása, illetőleg kiegészítése érdekében (25–26. l.).

Új feladatok elé állítják a köznevelést Franciaországban — és a polgári államok nagy részében — az ipari fejlődéssel járó különböző átcsoportosítások, így egyes települések gyors növekedése, a foglalkozási ágak régi viszonyának megváltozása, egy foglalkozási ágon belül is a foglalkoztatott dolgozókkal szemben támasztott magasabb szakmai és megbízhatósági igények. Ezek eléggé ismertek ahhoz, hogy itt ne térjünk ki rájuk.

Rá kell azonban mutatni a tanulók létszámának gyors növekedésével járó, a pedagógusképzésre is kiható következményekre.

A *tanulók számának növekedését* — eltekintve a Franciaországban rendkívüli arányú népszaporodástól — általában a köznevelés jelentőségének jobb megértése, a tanulmányi idő már végbement és még folyamatban levő meghosszabbodása és a nők nevelésének ugyanolyan szintre való emelése, mint a férfiaké, együtt indokolják. Az iskolás tanulók számának alakulásáról egy táblázat 20 éves egybevetés alapján a következő képet adja:

1937—38. 1957—58.

Elemi szint	5 850 000	6 912 000
Középiskolai szint	750 000	1 478 000
Felsőoktatási szint	80 000	170 000

A tanulólétszámnak ez a nagyarányú megnövekedése természetesen nem jelenti

az egyes iskolatípusok tanulmányi feladatainak megvalósítását is: így a 14 éves fiatal franciáknak csak 50%-a szerez (vizsgálóhoz kötött) elemi iskolai végbizonyítványt; sok az elemi iskolában az életkorhoz viszonyított lemaradás; a kaszárnyákba bevonuló újoncok 4%-a nem tud írni és olvasni; mind a középiskolákban, mind a főiskolákban sokan hagyják abba tanulmányaikat (50. l.).

Az ilyen ütemű tanulólétszám-emelkedés megoldhatatlan feladatok elé állítja a *pedagógusképzést*. A pedagógusok számának emelkedését egy másik előadó 10 éves összehasonlítás alapján mutatja ki (65. l.):

1947-ben 1 000 575 alkalmazott közül 234 854 tartozott a művelődési minisztériumhoz. 1958-ban pedig 1 100 000 alkalmazottból 379 038 működött a közoktatásban. Csak az 1958-as évben 30 670 új állást irányoztak elő költségvetésszerűen. Bizonyos, hogy itt még nem szerepel számos olyan pedagógiai tevékenység, melyet a tanulók egész napos iskolai elfoglaltsága, az iskolai étkeztetés kiterjesztése, az ifjúsági vezetés, nehezen nevelhető gyermekek külön irányítása, a továbbképzés és átképzés, a sporttevékenység pedagógiai vezetése, nyaraló táborok felügyelete stb. követelnek meg.

Ezekkel a követelményekkel szemben áll a kis érdeklődés a pedagógus pályák iránt: nem jelentkezik elegendő számú tanuló a tanítóképzőkbe, a természettudományos fakultásokon kiváló hallgatók az iparban helyezkednek el, az irodalmi tanulmányokban kiváló hallgatók közül is sokan térnek át politikai tanulmányokra, jogi pályákra, helyezkednek el kiadóvállalatoknál, az újságírásban.

Az előadó sok okot sorol fel a pedagógus pálya népszerűtlenségének magyarázatára; a leglényegesebbnek látszik a lelkesedés hiánya vagy inkább kiábrándultság, melynek társadalmi, anyagi és lélektani okai mélyebb elemzést igényelnének. A tény az, hogy szorító pedagógushiány van, melyen a kiegészítő, rövidebb ideig tartó képzés bevezetése, nyugdíjasok és szerződéses értelmiségiek alkalmazása, diplomával nem rendelkező fiatalok beállítása, népiskolai pedagógusoknak átmenetileg a középiskola alsó osztályaiba való beosztása sem segít lényegesen.

A pedagógusképzésre is kihatással levő tényezők közül még két figyelemre méltót emelnek ki az előadók:

Az első a *tanulmányi anyag egy ismeretkörön belüli folytonos növekedése és új ismeretkörökkel való számolás szükségessége*. Ebből a körülményből mind az alapos szakmai tudás, mind a pedagógiai módszerekben való biztos eligazodás és jártasság

kialakításának feladata háru a pedagógusképzésre. Csak ennek a kettős követelménynek a megvalósulása teszi lehetővé a lényegre való szorítkozást, az enciklopédizmus elkerülését, az oktatás nevelő jellegének szemmel tartását, továbbá olyan készségek és tulajdonságok kialakítását minden tanulóban, mint a gondolkodás fegyverzettsége, a szabatos írásos és szóbeli kifejezőképesség, az új iránti érzékenység és fogékonyság, a nyitottság mind az emberrel foglalkozó, mind a természet-tudományos és technikai tárgyak és foglalkozások emberalakító hatásaival szemben, a kutató szellem ápolása stb. (287. l.)

A második tényező a *lélektan és a lélektan alkalmazásának* megismerése. Ez mind a tanulmányi munka jó szervezése, mind a tanulók megismerése és iskolai vagy pályára

való irányítása (orientáció) érdekében látszik elengedhetetlennek. A kérdéssel külön tanulmány foglalkozik (205. l.).

A kötet tanulmányai — a közreműködők világnézeti irányultságából eredő korlátozottságai mellett is — nem egy tekintetben tanulságosak. Így ki kell emelni a pedagógus 'tevékenységének szentelt nagy figyelmet, a pedagógus szerepének a jövő várható alakulása alapján való megítélését, és egyes kívánalmak bátor megfogalmazását. A befejező következtetések közül emeljük ki itt azt (406. l.), amely sürgeti az iskolának és az egyetemnek a gazdasági, társadalmi, és közélettel való szorosabb kapcsolatát, az éreketlen, időtlen és elvont műveltség szemléletének feladását, mély és állandó kapcsolatok kialakítását iskola és élet között.

Kiss Árpád

HAROUX, H.:]

LA FORMATION DES EDUCATEURS ET LA PSYCHOLOGIE SCIENTIFIQUE

Louvain, Nauwelaerts, 1957. 80 lap.

A szerző, a louvain-i egyetem előadója néhány évvel ezelőtt állította össze rövid összefoglalását a tudományos pszichológia azon eredményeiről, melyek segítséget nyújthatnak a korszerű pedagógiai munkában. A pedagógusoknak a pszichológiával való foglalkozását három téren látja szükségesnek; ezek:

1. a célok megvalósításához szükséges módszerek és eszközök ismerete,

2. a tanárral kapcsolatos különböző problémák ismerete,

3. a különleges nevelési tevékenységek elméleti és gyakorlati ismerete.

A másodiknak és harmadiknak említett területeket csak röviden tekinti át. A másodikba sorolja a pedagógus lélektanát, a pedagógus kiválasztásával és gyakorlati képzésével kapcsolatos lélektani problémákat, valamint az értékelés (itt a pedagógus minősítése) problémáit; a harmadikba olyan tevékenységeket, mint a nehezen nevelhető gyermekek nevelése, a sport-tanácsadás, tanácsadás az iskolának és osztálynak, mint munkára ösztönző környezetnek a kialakítására (a munkalélektan egyes eredményeinek alkalmazása), a pihenés megfelelő beiktatására vonatkozó ismeretek.

Részletesebb az első területen szükségesnek ítélt tudományos lélektani eredmények felsorolása. Ezekre térünk ki röviden.

A kitűzött célok megvalósítása bizonyos számú probléma megoldását kívánja a pedagógustól. E problémák megoldása

csak úgy lehet eredményes, ha olyan *objektív adottságok* ismeretén alapul, melyeket csak a tudományos pszichológia tárhat fel. Lehetetlen *hatékony* oktatást végezni, a *személyiség megfelelő alakításán* munkálkodni és az *értékeket megbízhatóan továbbszármaztatni*, ha a pedagógus nem ismeri és nem képes tekintetbe venni azt a *sokféle tényezőt*, melyektől ezen sokféle feladat megvalósulása függ. Milyen tényezők ismeretéről van szó? A szerző a következőket említi:

a) A gyermek *veleszületett képességei (aptitudes)*: nem kétséges, írja a szerző, hogy azok a teljesítmények, melyeket a tanuló az egyes ismeretkörökben elérhet, függenek ezekről a képességektől. Megértő és tanulási képességét az egyes tanulmányokban befolyásolják értelmi képességei és általános tanulékonysága. Ugyanígy van az ismereti és esztétikai értékekben való részvétel.

Találkozik a pedagógus a képességek problémájával egy másik szinten is. Mikor ugyanis arról van szó, hogy a tanulókat értelmességük, emlézőképességük, kezűgyességük stb. alapján ítélje meg, akkor ez a képesség (*capacité*) már magában foglalja mind a veleszületett képességet (*aptitude*), mind ennek gyakorlás, környezet hatás és egyéb befolyás útján való továbbfejlesztését. Az így értelmezett képesség biztosítja egy tevékenység sikerességét.

A szerző a továbbiakban ismerteti a képességek lélektanának útját az elemi funkciók feltételezésétől (érzékenység, fi-

gyelem, emlékezés, megkülönböztetőképesség) a tényezők statisztikai (matematikai) elemzéssel való feltárásáig, viszonyaik és szerkezetük meghatározásáig. Majd érvel a *pszichológiai vizsgálatok* mellett a tanulók képességeinek megállapítása érdekében.

b) *Személyiségi tényezők*: ezek megállapítása megkívánja a személyiség leírását, szerkezetének meghatározását, az örökletes és környezeti tényezők meghatározását stb., ezek alapján az alkotó fejlődés és a megfelelő kiteljesedés feltételeinek megteremtését.

c) *Társadalmi tényezők*: ilyenek a társas kapcsolatok (vezetés, együttműködés, versengés stb.) feltételeiként megállapítható tényezők.

d) *Tanulási tényezők*: ezek körébe tartoznak az ismeretszerzés, a magatartás alakításának feltételei; az iskolai munka felől az iskolai munka szervezése (munka — szünetek — pihenés), az eszközök leghatékonyabb módon való felhasználása, az átvitel és az alkalmazás, a motiváció, a tanulási nehézségek.

e) *A tanulással mint munkával való foglalkozás, munka- és fáradsági tényezők.*

Ezen az 5 csoporton felül alapos pszichológiai ismereteket kíván a szerző a tanulói teljesítmény megállapításához (osztályozás), a sikertelenségek okainak megállapításához, a tanulók segítéséhez abban, hogy a nekik megfelelő magasabb iskolát, illetőleg életpályát válasszák.

A kis kötet érvelés amellett, hogy a pedagógusképzés juttassa el a pedagógust a töle irányított folyamatok tudományos megértéséhez, tudományos megoldások kereséséhez a tapasztalatiak helyett, melyek csak megközelítések lehetnek, és csak korlátozott határok között érvényesek.

Hiányossága a munkának, hogy a felsorolások csak általánosságban maradnak, kívánalmak; nincs gyakorlati javaslat arra vonatkozólag, hogy milyen terjedelemben és mélységben kell a fiatal tanárnak jártasnak lennie az említett területeken, mennyi idő fordítható előkészítése idején lélektani tanulmányokra. A szerző meggyőző a pszichológia tanulásának szükségességéről, de a határok megjelölése nélkül inkább a pszichológus-, mint a pedagógusképzés feladatait részletezi.

Kiss Árpád

A MAGYAR NEVELÉS TÖRTÉNETE A FEUDALIZMUS ÉS A KAPITALIZMUS KORÁBAN

(Szerk. Ravasz János)

Budapest 1960, Tankönyvkiadó. 268 lap.

RAVASZ JÁNOS, FELKAI LÁSZLÓ, BELLÉR BÉLA és SIMON GYULA könyvének megjelenése fontos esemény a szakmánk életében. Tulajdonképpen továbbfejlesztése annak a brosúra-jellegű tankönyvnek, amely a tanítóképzők számára a két első helyen említett szerző tollából még 1950-ben látott napvilágot, és azóta úgyszólván évről évre lényeges változtatás nélkül újra megjelent. Szerzői eredetileg a mostani változatot is tanítóképzős tankönyvnek szánták. Létrejöttében tehát döntő szerepe van a pedagógusképzés, szorosabban a tanítóképzés szükségleteinek, annak a helyes felismerésnek, hogy a szocialista nevelés tudatos szolgálataira készülő pedagógus nem nélkülözheti a nevelésügy és a nevelői gondolkodás hazai fejlődésének valóban történeti szemléletét.

Ez a helyes felismerés érvényesült az elmúlt évek során egyetemi tanárképzésünkben is, amikor — az egyetemi szintű pedagógusképzés hazai történetében mindaddig először — minden tanárképző szakos hallgatónak külön kollégium keretében kötelező jelleggel magyar neveléstörténeti

előadásokat is kellett hallgatnia. Az egyetemi és a tanítóképzőintézeti oktatásnak ezen a tudománytörténeti szempontból is fontos kezdeményezésén túl utalnunk kell ebben az összefüggésben a *Pedagógiai Tudományos Intézet* neveléstörténeti csoportjának létrejöttére is. Vtt 1954-től — ugyan-csak első ízben a tudányszak történetében — rendszeres magyar neveléstörténeti kutatómunka indult meg, főként a kapitalizmus korára vonatkozóan; újabban azonban nevelésügyünk felszabadulás utáni időszakára kiterjedően is.

Más tudányszakok területéhez képest, természetesen még ennek a kutató és oktató munkának a „keresztmetszete” is igen-igen szűk. Ez a helyzet azonban csak átmenetet jelenthet. Abban a mértékben, ahogy a nevelőmunka gyakorlatában és elméletében a marxizmus érvényre jut, amilyen mértékben képessé válunk tudományunk tárgyának valóban fejlődésében történő szemléletére, abban a mértékben fog nőni az igény a hazai neveléstörténet egyre elmélyültebb művelésére is. A szocialista építés társadalmi gyakorlatának

talán egyetlen területe sincs ugyanis, amelyik ennyire napi szükségletté tenné a feladatok távlati megközelítését — az iskolatelepítés problematikájától, az oktató-nevelő munka tartalmának eltervezésétől kezdve egészen a nevelési intézmények mindennapos aprómunkájáig.

A történeti szemléletnek minden egyes igazán tudatos pedagógiai aktusban jelen kell lennie. Ez a szemlélet ugyanis elsődlegesen nem hagyományörzést jelent, hanem a pedagógiai munka „katalitikus” funkciójának tudatosítását. Annak tudatosítását, hogy a növendék a maga teljes testi-lelki habitusában végtelenbe nyúló előzmények (és az ezeken az előzményeken nyugvó közvetlen társadalmi-történelmi helyzet) terméke, aki azután — éppen a nevelési folyamat eredményeképpen — ismét egy időben távolabbi ponton válik teljes mértékben hatékony tényezőjévé a maga társadalma életének. A mai pályairányítás külső és belső feltételeit a múlt hozta létre, próbája viszont az öt vagy tíz évvel ezutáni állapot meg — nagyjából — az egész rákövetkező emberöltő. A tegnapelőtt, a tegnap és a ma irodalmán a jövő félszázad író-olvasó emberét kell felnevelnünk. Állandó és magasfokú történeti tudatosság nélkül elkerülhetetlenül hibáznunk kell tehát, jelentkezzék ez a hiba életellenes mülthoz-tapadásban, a múlt értékeit és a jövőndő javait fecseklő prezentizmusban vagy a feladatoknak a körülményektől és a jövőndő követelményeitől egyaránt elszakadó illuzionista megközelítésében.

Mindenekelőtt ezért tartjuk olyan fontos eseménynek *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában* c. kötet megjelenését, és elsősorban ebben az összefüggésben szeretnők lemérni a kritika mérlegén.

A neveléstörténeti irodalmunkban jól ismert négy szerző könyve első és márnél fogva is egyetlen szintézise annak, amit a magyar nevelés múltjáról a felszabadulásig tudunk, illetve mindannak, ami a megelőző nemzedékek múltát feltáró munkájából pillanatnyilag hatékonynak tekinthető. Megjelenésének közvetlen haszna nyilvánvalóan az, hogy a nevelőképzésben végre rendelkezünk a magyar neveléstörténet tanulmányozásához nélkülözhetetlen vezérfonallal. Azok számára pedig, akik hivatásszerűen vagy spontán érdeklődéstől indítva neveléstörténeti kérdések vizsgálatával foglalkoznak, a könyv tanulmányozása egyrészt megkönnyíti egyes részletismeretek elhelyezését a megfelelő összefüggésekbe, másrészt — és ez nem kisebb jelentőségű a jövő fejlődés szempontjából — megkönnyíti annak számbavételét is, amit még nem tudunk. A munka átfogó értéke-

léséhez fontos erre rámutatnunk. Mégpedig azért, mert jóllehet ez a fokozott tisztánlátásunk a magyar neveléstörténet mai helyzetét illetően éppen a kötet szerzőinek érdeme, a bíráló könnyen esik kísértésbe, hogy — mintegy munkájuk eredményét elsőként éppen ellenük fordítva — tőlük kérje számon mindazt, ami nem egyszer nemzedékek mulasztása.

A mű első része *A feudalizmus kora* címen a X. századtól 1848-ig terjedő időszak neveléstörténetét adja. Ezen belül — főként a jelzett tudománytörténeti okokból következően — meglehetősen halványan ábrázolt részlet éppen az első két rövid fejezet. (Együttvéve egészen 1526-ig terjedő mintegy 600 esztendő története — szűken 11 lapon.) Erősen megérződik rajta, hogy BÉKEFI REMIG munkássága óta, tehát hozzávetőleg egy fél évszázada nem folyt rendszeres neveléstörténeti kutató munka ebben a korszakban. Érződik ugyanakkor a szerzők némi bizonytalansága is feladatuk terjedelmét illetően. Mintegy tétovázni látszanak — időnként a későbbiek folyamán is —: feltételezhetik-e az olvasótól az egyetemes neveléstörténet ismeretét, vagy pedig ebből is rekapitulálniuk kell mindazt, ami a hazai fejlődés megértéséhez szükséges. (Egyszer-egyszer viszont mintha az a felfogás is kísértene, hogy a magyar fejlődésből is — különösen eszmetörténeti vonatkozásban — inkább csak az tarthat érdeklődésünkre számot, ami az egyetemes nevelésügy fejlődésének színvonalához mérten is figyelemre méltó.)

Igy azután a könyv meglehetősen nehézkesen indul. Az első fejezet (*A feudalizmus korai szakasza*, 9–14. lap) különösképpen inkább az „apparátust” nyújtja, ami nélkülözhetetlen a már feltárt adatok helyes értékeléséhez, magukat az adatokat viszont csak érintőlegesen dolgozza fel. Márpedig — bármennyire közhelyszerű legyen is — a korai feudalizmus magyar oktatásügyének bemutatását nehezen képzelhetjük el a *Szent István legenda* Henrik mestere nélkül meg legalább egy-két művelődéstörténeti adalék nélkül, amelyek — ha másként nem, közvetve — a korabeli papok olvasottságára, tanulmányaik körére utalnak.

Természetesen itt is, akárcsak az egész munkában, a bíráltnak is korlátokat szab a könyv szűke méretezett terjedelme. De úgy véljük, még az ilyen szűk keretek között is többet mond akár egyetlen tény, amely bizonyítja, hogy nálunk is „a papok ragadták magukhoz a szellemi műveltség monopóliumát” a középkorban, mint az engelsi tétel szövetségéről beiktatása. Főként ebben a fejezetben hiányoljuk, hogy a szerző egy futólagos adatközlésen kívül

nem tár az olvasó elé egyetlen ilyen konkrét hazai neveléstörténeti vonatkozású tény sem, illetve csupán távoli utalásként szerepeltet ilyeneket.

Egyébként itt, ahol a feltárt történeti ismereteknek annyira hiányával vagyunk, még élesebben vetődik fel a kérdés, mint a későbbi, gazdagabban dokumentálható korszakokban: mit is tekintünk a neveléstörténet közelebbi tárgyának? Csak az intézményes nevelés történetét-e, tehát gyakorlatilag az iskolai oktató-nevelő munkát vagy még a családi nevelés történeti alakulását is, vagy pedig — még távolabb vonva meg a kört — az emberformálás egész társadalmi gyakorlatát és ennek észmei tükröződését az elmélet területén? Úgy véljük, többféle változat egyaránt elgondolható és jogos is lehet. Mivel azonban a könyv egyes fejezetei a megfelelő fejlődési szakaszok legáltalánosabb történelmi-társadalmi jellemzéséből, a mindenkori gazdasági, ideológiai és politikai viszonyok vázlatos rajzából indulnak ki, némi gondolati zökkenőt okoz, hogy ezután többnyire közvetlenül az iskolára, tehát a problémakör egyik — bár központi fontosságú — *részterületére* kell figyelmünknek összeszűkülnie. Olyanképpen, mint amikor a filmfelvevő objektívje átmenet nélkül vált a távoli képről a részletre, anélkül, hogy annak az egészben való elhelyezkedését, az egészszel való összefüggését kellőképpen érzékeltetné.

Egyébként a legelső fejezet megszövegezésére vonatkozóan csupán jelentéktelen észrevételünk van. A 11. lapon a *trivium* hármasságából a dialektikának még az említése is elmaradt, a *quadrivium* elemeinek felsorolása pedig mintegy beleolvad a szövegbe.

A *feudalizmus virágzó szakasza* c. fejezeten (14—19. lap) még mindig érződik a tematikai koncepció bizonytalansága: Hol inkább köztörténeti és eszmetörténeti tájékoztatást ad, hol pedig feltételezi ezek ismeretét. Az egyes témák kifejtésének folyamatossága sem mindig megnyugtató. Így — például — a városi iskolázás előzetes, pusztán futólagos említése után kiemelten tájékoztat a szerző arról, hogy „A kb. 1400—1490 közti időszakban már nemcsak az iparúzó-kereskedő városokban, hanem sok mezővárosban is találunk iskolákat” (15. lap). Ezután ismét zárójeles mondat utal vissza, hogy az első két városi iskoláról már a XIII. századból maradt fenn adatunk.

Talán még jobban érzékelteti a gondolatmenet zsúfolódását az a körülmény, hogy az itt kiemelt 90 esztendősi periódust megelőző korszak jellemzésében egészen más, nem iskolatörténeti vonatkozás kerül elő-

térbe. Ezt az időszakot ugyanis a következő mondat vezeti be: „Már az 1250—1400 közti időszakban elterjedt az élesen anti-feudális, a népi osztályharcot kifejező *patarenus*, majd a *valdens* eretnekség.” (14. lap.)

A szerzőt érthető módon az a törekvés vezeti, hogy a szűkreszabott keretek között is a fejlődést jelentő mozzanatokot domborítsa ki. Ismételten előfordul azután, hogy ábrázolja a módosulást, a megelőző státus bemutatására azonban nem vet elég súlyt. Így a feudalizmus virágzásának időszakában a művelődés progresszióját kétségtelenül viszonylagos elvilágiasodása és a demokratikus mozgalmakkal való érintkezése jelenti. Meg is tudjuk a szövegből, hogy „A plébániai könyvtárak mindinkább városi könyvtárakká alakulnak át, terjesztve a világi műveltséget” (19. lap) — de sem előzetesen, sem ez alkalommal nem esik szó magukról az említett könyvtárakról.

Tárgykezelésben és előadó modorban egyaránt változást jelent azután az első rész 3. fejezete: *A török és Habsburg hódítás elleni függetlenségi harcok kora. A reformáció és az ellenreformáció nevelésügye.* (20—37. lap.)

Példaszerű már a fejezet indítása is. A szerző néhány vonással jelzi a reformáció fellépésének történelmi-társadalmi összefüggéseit, a pedagógiai fejlődés expozíciójaként pedig tömören jellemzi LUTHER és MELANCHTHON művelődési törekvéseit. Ezt követik az alábbi részfejezetek: *Protestáns iskolázás a 16. században.* — *A katolikus iskolázás a 16—17. században.* — *A protestáns iskolázás a 17. században.* Ez a sajátos ritmikai képlet nem indokolatlan, mégis felmerül a kérdés: feltétlenül szükséges-e? Talán jobb lett volna a fejezet anyagát egyetlen egésszé összevonni.

Tárgyi vonatkozásban alárendelt jelentőségű az a részletmegjegyzésünk, hogy túlnak látszik a *collatiók* értékelése (28. lap). Talán inkább „tanulókör”, semmint „önképzőkör” lenne a megfelelőjük. Némi fenntartással kell élnünk azzal a megállapítással szemben is, hogy a protestáns iskolák az „önálló tanulmányokra” többnyire alkalmat, olykor ösztönzést is adtak”. (L. ezzel kapcsolatban MARÓTHY — igaz, hogy valamivel későbbi — panasztát a debreceni diákok túlzott lekötöttsége miatt és javaslatait privát kollégiumok beiktatására.) Abban pedig, hogy az alsó osztályokban a felső fokon tanulókat bízzák meg az oktatással, nem lehet csak a „tanítva tanulunk” elvének megvalósulását látni, hanem — mint köztudomású — az intézmények szegénységéből fakadó szükségmegoldást is. (Egyebek között éppen az így folyó oktatás fogyatkozásai-

nak kiegyenlítésére volt szükség a *collatiókra*.)

A közállapotok vázlatos rajzának és az iskolatörténeti fejlődés tömör bemutatásának további, talán még sikerültebb változtatásával találkozunk a 4. fejezet bevezetésében: *A gyarmatosító Habsburg-abszolutizmus hatalmi szervezetének kiépítése. A polgári nemzetté válás megindulása a gyarmati rendszer korlátai között.* Megérződik rajta, hogy az egész első rész szerzőjének, RAVASZ JÁNOSNAK évtizedre visszanyúló kutatómunkája előzte meg. Az előadásnak a fejlődés leglényegesebb mozzanataira szorítkozó tömörsége, az ebből adódó nagyfokú általánosítás némi feloldására javasolnók a következő kiadásokban egy-egy alkalmas illusztratív adatnak a szövegbe való felvételét.

A 39. lap egyetlen bekezdése — például — szabatosan írja körül a XVIII. századi iskolák szociális összetételének alakulását. Mégis jobban megragadna mondanivalója, ha akár csak egyetlen példa segítene rögzítésében. Így: 1779. augusztusában; ÜRMÉNYI látogatásának idején a piaristák privilegyei kollégiumában a 171 tanuló közül 36 volt nemes, 81 polgár és 54 közendű.¹

A hagyományos feudális iskola továbbfejlesztésére irányuló törekvések sorában BÉL, MARÓTHI, LOSONCZI bemutatása vonzó, érdekeltő. Talán a *Hármas Kis Tükörről* részletesebb képet is lehetett volna rajzolni, és néhány sorral többet kellett volna szentelni a pietista pedagógia hazai törekvéseinek általános jellemzésére. Egyébként azonban éppen a pietistákra vonatkozó szövegrész sikerült példája az egyetemes neveléstörténeti tájékoztatás és a hazai fejlődés bemutatása egymásbafonódó megoldásának.

Kevésbé szerencsés eljárást választ a szerző, amikor a felvilágosult abszolutizmus neveléspolitikájáról szólva, bevezetőben megállapítja: „A hasznosság szempontját érvényesítő nevelésben jól fel lehetett használni a felvilágosodás pedagógiáját, hiszen ez kidolgozta az életre való gyakorlati felkészítés tervét.” (44. lap.) Ebben a kijelentésben — a mű egész első részében talán egyáltalában nem ismétlődő hiba — némi viszonylagos egyszerűsítés rejlik. Egyrészt ugyanis „a felvilágosodás pedagógiája” nem jelöl konkrét pedagógiai irányzatot, másrészt a felvilágosodás korának pedagógiai törekvései a megfelelő alapon maguk is hatottak Magyarországon —

nemcsak „felhasználták” őket. Ugy tűnik, elsősorban a filantropizmus pedagógiájának volt lényegesen nagyobb közvetlen befolyása a nevelői gondolkodásra hazánkban, mint ahogy azt történeti irodalmunk számon tartja. A feudális abszolutizmus talaján csírázó polgári nevelési eszmény nélkülük talán meg sem érthető.

A *Ratio Educationis* bemutatásában feltétlenül eredményként kell elkönyvelnünk, hogy a szerzőnek sikerült túlhaladnia a munka korábbi változatának merevségét, és a fontos nevelésügyi jogszabály megnyugtató értékelését alakította ki. A mű szerzőségének régen vitatott problémáját azonban némiképpen „salamoni” döntéssel oldja meg: A FÉNÁCZY kutatásai óta szerzőként elfogadott ÜRMÉNYI JÓZSEF—TERSZTYÁNSZKY DANIEL szerzői kettőst egyszerűen megtoldja a CSÓKA LAJOS vitatta KOLLÁR ÁDÁM nevével.

Eleven képet ad a fejezet II. JÓZSEF neveléspolitikai törekvéseiről, valamint TESSEDIK SÁMUEL kezdeményezéseiről. Sajnos, ebben a Tessedik-ábrázolásban is hasztalan keressük a FERDINAND-KINDERMANN-féle egykorú csehországi indusztriális iskolákkal és egyéb egykorú munkaiskolai törekvésekkel való egybevetést, márpedig ez egyaránt szükséges lenne TESSEDIK felépítésének történeti magyarázatához, az iránta megnyilvánuló széleskörű érdeklődés megértéséhez és törekvései nemzetközi viszonylatban is kiemelkedő jelentőségének helyes értékeléséhez. (A TESSEDIK iránt érdeklődő, Magyarországról Pétervárra elszármazott JANKOVICS keresztneve szabatosabban: TODOR IVANOVICS, hiszen szerb nemzetiségű volt.) Nem egészen pontos a „szorgalmatossági” jelzőnek az 50. lapon adott magyarázata („munka által munkára oktatás elve”). Más ugyanis a munkaiskola (amely, hanem pusztán a gyermek keresőképeségének kiaknázását tűzi ki célul, akkor is legfeljebb munkára nevel), és más az indusztriális iskola (a szorgalmat, ezt a jellegzetesen polgári erényt nevelési eszközként használó és célul kitűző iskolai mozgalom).

A *feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet kora* (1790—1848) c. fejezettel (54—58. lap) ismét változik a történeti ábrázolás módja. Az előző fejezetek mondanivalója a korszakot jellemző általános fejtegetéseken túl főként egyes pedagógus személyiségek köré fonódott. Itt viszont a korabeli művelődéspolitikai törekvések egybefüggő bemutatása mellett az intézménytörténeti fejlődés ábrázolása adja a fejezet anyagának tagolását. Tagadhatatlan, hogy ebben a korszakban — mindenekelőtt a reformkorban — bontakozott ki valóságos kultúrpolitikai népmozgalom ere-

¹ Miskolczi István: A kegyestanitórendiek privilegyei kollégiumának története. Vác, 1907. 77. l.

jével az igény a polgári követelményeknek megfelelő hazai köznevelési rendszer kiépítésére. Történt is némi előrelépés ebben az irányban. Mindenkor pedagógiai múltunk nemes hagyományaként hivatkozhatunk rá, hogy népünk legjobbjai, közéleti előhaladásunk vezetői a legfontosabb teendők sorában tűzték napirendre a művelődéspolitikai feladatokat. Ugyánakkor azonban nem lenne szabad háttérben hagynunk azoknak a korabeli pedagógusoknak a teljesítményét, akik a ténylegesen elért eredményeknek közvetlen hordozói, első munkásai voltak.

Vissza kell térnünk itt a bevezetőben mondottakra, hogy ti. *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában* nemcsak azzal gyarapítja szak tudományunkat, amit a marxista magyar neveléstörténet értékes állagaként feltár, hanem azzal is, hogy rávilágít a még megoldásra váró feladatokra. Így RAVASZ JÁNOS világos és meggyőző képet rajzol a haladó és a reakciós erők harcáról a XVIII. és XIX. század fordulójának nevelésügyében, világosan és nagy tárgyi tudással foglalja össze az intézményes nevelésügy egyes területeinek reformkori állapotát, és a leglényegesebbre szorítkozva vázolja FÁY ANDRÁS, SZÉCHENYI ISTVÁN, WESSELENYI MIKLÓS, KÖLCSEY FERENC, KOSUTH LAJOS és TÁNCSICS MIHÁLY művelődéspolitikai nézeteit. A korszakot ismeretve szól „az ekkor kiterelőyeesedő neveléstudományi irodalom”-ról is (55. lap). Erdemben viszont csak WARGA JÁNOS munkásságának szinte távirati stílusban tartott jellemzését kapjuk. A reformkor neves művelődéspolitikusairól nyolc lap kétségtelenül nem sok egy magyar neveléstörténeti műben, a reformkor haladó pedagógus nemzedékének szentelt másfél lapnyi megemlékezés azonban — abszolút és relatív értelemben egyaránt — kevés!

Bizonyára nem véletlen, hogy a kiegészítés utáni korszak pedagógiája olyan gyorsan megfeledkezett érdemeikről, hogy még PÉTERFY SÁNDOR is a meglepetés örömeivel fedezte fel egy antikváriumban HETÉNYI JÁNOS akadémiai pályadíjjal korszorított neveléslélektani munkáját. Egyelőre legalább — tisztavirág életű alkalmi megemlékezéseket nem számítva — nem fordult feléjük igazán szocialista neveléstörténeti irodalmunk érdeklődése sem. Pedig egészen világos, hogy nem csupán eszmétörténeti, hanem közvetlen nemzedékrendi összefüggés áll fenn közöttük és az Eötvös-féle művelődéspolitikai liberalizmus szolgálatában álló pedagógus generáció, majd — a polgári radikalizmus és egy lényegében plebejus-demokratikus-népoktatási tájékozódású pedagógus nemzedék, illetve a

későbbi gyermektanulmányozók közvetítésével — a Magyar Tanácsköztársaság kulturális forradalmában aktív pedagógus rétegek legjobb képviselői között. *Ennek az újkori haladó magyar pedagógiai „vonálnak” a felderítése a neveléstörténeti kutatómunka egyik sürgős tartozása.* Megoldása feltétlenül hozzá fog járulni a szocializmus útját járó pedagógus generáció hivatástudatának elmélyítéséhez. A ma magyar pedagógusának történelmi küldetése ugyanis nem csupán a társadalmunk forradalmi átalakításának talaján támadt merőben új feladatok megoldását jelenti, nem is csupán a nép szolgálatában héroszi magasságokba emelkedett egyes egykori pedagógusok álmainak valóráváltását, hanem — meggyőződésünk szerint — egész újkori köznevelésünk legjobbjainak gyakorlatában látenszen mindig jelenlevő, mélyen humanista pedagógiai eszmények tömeges realizálását is. Hogyan érthetnők meg egyébként azt az ellentmondást, amely — például — az egykori középiskola objektív osztályfunkciója és ADY, MÓRA vagy JÓZSEF ATTILA iskolájának növendékeik emlékezetében élő jó emléke között feszül?

Világraszóló elméleti alkotások valóban nem születtek eddig hazai nevelésünk múltjában. Voltak azonban elődeink, akiknek emlékét szeretettel őrizni, munkásságukat, nevelési elveiket a rendelkezésünkre álló eszközökkel nyomozni kötelességünk. Nevelők voltak, akik többnyire a népből jöttek, és mindenkor a népért éltek. Őrizték és nemzedékről nemzedékre tovább adták az emberiség kulturális örökségének legjavát, sokszor a maguk neveltetésének korlátaival és a gúzsba kötő hivatalos előírásokkal küszködve is közvetítették koruk haladó eszméinek legalább egy-egy töredékét.

A reformkorhoz visszatérve, pusztán egy-két esetlegesen kiragadott dokumentummal szeretnők illusztrálni ezt a munkát, ennek a munkának az eredményét. Kettő közülük az *Országos Pedagógiai Könyvtár* szórványos kéziratos anyagából való. Ebben az anyagban két gimnáziumi vizsgafüzet is található: az egyik Veszprémből az 1841. évből,² a másikat a pesti piarista gimnázium II. humanista osztályának növendéke írta az 1839/40. évi félévi vizsgára.³ A veszprémi füzetben illusztrációk is vannak, mégpedig FERDINÁND császár és RAFFAEL portréja mellett — VOLTAIRE arcképe. A másikban a latin — magyar dolgozatok egymásutánjában az *Alagya a hazafiságról* c. verses stílusgyakorlatra bukkanunk. A végén, a megelőző szó-

² OPK-Q 982.

³ OPK-Q 981.

vegtől a nagyobb nyomaték okából elválasztva, külön lapon e sorok állanak:

*Harci vihar nem hív csata sikra? de nem
hadur által*

Iratik a Honnak boldogulása csupán.

*Mű, ipar, áldozatok, haladás mit igényel
ezen kor*

Honfi leszel ha ezek fénye díszíti neved.

Iktassunk ide végül néhány töredéket SÁMI LÁSZLÓ zilahi tanár 1846-ban tartott székfoglaló beszédéből, amelyben „minden iskola és következésképp a tanítók hivatását” fejtegeti:⁴

„Ha az ezredekét, mint az emberiség megtett útját végignézzük, mi tűnik fel előttünk? Az, hogy az egész út bé van szórva elvetett formák, elhagyott oltárok s elévült törvények romjaival. És ezen romoknak, melyek felett az értelemmel tett pusztításnak nyomai látszanak, mi a jelentése? Ha az események elvét ki lehetne facsarni mint valami gyümölcs levét, meggyőződhetnénk, hogy az nem más, mint az emberiség azon szüntelen törekvése, hogy tökélyesebb állapotra jusson. ...

De egy-egy lépés a cél felé mind a szellemi, mind az anyagi embernek mennyi küzdésébe került? Eddigélég még minden igazság vértanúkat kívánt, és minden eszme fegyverrel nyitja magának utat. ...

Amely iskola azt tanítja, hogy az emberiség története, legalább a formákat és tökéletesedést illetőleg be van végezve, azaz meghatározza és megformulazza a multat, és szabályul a jövőendő emberiségnek, mintha a holnap már sémmi jobbat nem tudhatna, ezt tüzi ki, az ilyen iskola istent a történelemben mozdulatlaná teszi, és fiainak nem adhat hitet, s következésképp akaratot a munkásságra. ...”

Íme, akadtak pedagógusok, akik a reformkori iskolában is őrizték és közvetítették a felvilágosodás örökségét, az ő körükben is akadt szószólója a társadalmi haladás akkori eszmevilágának. Igaz, hogy SÁMIT feljelenítették beköszöntő beszéde miatt. Böven voltak a korabeli iskolában retrográd elemek is. Azért mégsem indokolatlan az az igényünk, hogy a reformkor neveléstörténete a közvetlen oktató-nevelő munkában és ennek elméletében is jobban törekedjék kitapintani a feudális viszonyok felszámolásának előkészületeit, mint ahogy eddig történt.

Az előzőknél bővebben dokumentálja pedagógusok és diákok tevételes fellépését a kor követelményeit kielégítő köznevelés érdekében *A polgári forradalom és a nem-*

zeti szabadságharc c. fejezet (79–93. lap), amelyik egyúttal a kötet második, nagyobbik felének, *A kapitalizmus kora* neveléstörténetének első részlete. Anyaga főként a felszabadulás óta vált általánosan ismertté, elsősorban éppen a szerző, RAVASZ JÁNOS publikációi révén. Kérdés, nem lehetne-e most már azt is megkísérelnünk, hogy — előbbre lépve az általánosítás útján — tovább jussunk e 48-as pedagógiai program elméleti megfogalmazásában, és — kitapintva osztálykorlátait — megkeressük eszmei és társadalmi gyökerét annak a kétségtelen ténynek, hogy két-három évtizeddel később sokan még az ún. forradalmi balszárny pedagógusai közül sem tudtak ellenállni a kiegyezés után kialakult viszonyok ernyesztő befolyásának.

Apró tárgyi megjegyzés csupán a fejezet anyagával kapcsolatban, hogy a *Nevelési Emléklapok* a szó szoros értelmében nem volt „az első magyar nyelvű pedagógiai szakfolyóirat” (82. lap), mert 1843-ban megelőzte a *Közlemények a Kisdiednevelés és Elemi Oktatás Köréből*, valamint hogy NEY FERENC a márciusi napok után nem megszervezte, hanem újjászervezte a *Magyar Nevelési Társaságot*. (Érdemes lenne egyébként a 48-as pedagógus mozgalmak történeti ábrázolásában helyet szorítani annak a választási platformnak is, amelyet éppen ez a társaság adott ki, hogy az ország tanítóságát a forradalom ügye mellett felsorakoztassa.)

Megemlíthetjük még, hogy nem egészen indokolt az a már szinte hagyományossá vált beállítás, amelyik szerint szinte teljes volt az összhang EÖTVÖS és az *Egyetemes Tanítógyűlés* törekvései között. A törvényhozás ugyanis nemcsak a fegyveres harc megindulása miatt nem tudott foglalkozni a gyűlés határozataival (86. lap), hanem eleve volt ellentét EÖTVÖS állami művelődéspolitikai koncepciója és a pedagógusok korporatív önkormányzatára vonatkozó, némileg utópikus elképzelés között.

A kapitalizmus kora c. második rész további fejezeteiről általánosságban az a véleményünk, hogy szerkezeti felépítésükben és tematikájukban egyaránt kevésbé megnyugtatók, mint az eddig tárgyalt részlet. Többek között kétségtelenül azért, mert itt érződik leginkább a neveléstörténeti részlet kutatások egyenetlensége, sőt, sok esetben teljes hiánya.

Így — HAJDU JÁNOSnak az osztrák valóság- és közoktatásügyi minisztérium szervezetének kialakulását bemutató tanulmányán kívül — nincs számbavehető újabbkeletű neveléstörténeti publikáció *Az osztrák önkényuralom művelődéspolitikája* c. fejezet (94–99. lap) tárgyköréből sem. (Felvetődik a kérdés, nem lehetne-e HAJDU

⁴ SÁMI LÁSZLÓ. Összeáll., bev. tanulm. és jegyz. ell. HAJÓS JÓZSEF és DARABÁN JÓZSEF. Bukarest, 1955. 53–55. 1.

JÁNOSNAK kéziratban hátrahagyott, alapos forrástanulmányokon épülő átfogó művét legalább sokszorosított formában a kutatás számára hozzáférhetővé tenni?) FELKAI LÁSZLÓ, ennek a fejezetnek és a dualizmus korabeli közoktatásügyi viszonyokat ismertető fejezeteknek a szerzője mégis világos áttekintést ad a Bach-korszak iskolaügyében végbement főbb szervezeti változásokról és az osztrák elnyomás művelődéspolitikai célkitűzéseiről.

Iskolaügyünk továbbfejlesztésének mai szakaszában indokolt lenne rámutatni arra is, hogy az *Entwurf* bevezette gimnázium — a megelőző hazai középiskolához képest megállapítható minden tényleges szervezeti, tartalmi és módszeres fölénye mellett — nem csupán németesítő tendenciájával hozott bajt oktatásügyünkre. A német neohumanizmusnak ez a kései terméke ugyanis annak a német polgárságnak a műveltségesszményét importálta hazánkba, amelyik — szembefordulva a filantropisták és még inkább PESTALOZZI törekvéseivel — a gyakorlati élettel és a természettel való minden kapcsolatot elutasított magától. Ez pedig egyúttal szakítást jelentett a reformkor tapogatózó próbálkozásával is, hogy éppen ilyen irányban egészítsék ki a hazai polgárság művelődési anyagát. Ebben a fordulatban van a gyökere középiskolai oktatásunk kerekén széleszterdős életidegenségének, amelyik később — a kispolgárság asszimilációs igyekezetétől táplálva — még a polgári iskolára is áterjedt, — de ebben rejlik egyik forrása a termelő munka és az oktatás egyesítésére irányuló mai erőfeszítéseink belső nehézségeinek is.

Egyáltalában nem kielégítő az önkényuralom utolsó hét esztendejét magában foglaló Az iskolaügy a 60-as években, a provizórium idején c. fejezet (99. lap). A mindössze 13 sorra terjedő szövegben természetesen nem fér el az Októberi diplomát követő évek nyugtalan középiskolai viszonyainak bemutatása, illetve csupán utalás történik „az állandó tantervi változások”-ra (99. lap és szinte azonos szöveggel 111. lap). Márpedig ez az időszak valóságos iskolapéldája az elvi-pedagógiai tisztázottság nélkül folytatott kapkodó kísérletezés-életképtelenségének. Ugyanakkor azonban olyan helyes törekvésekre is rávilant, amelyek a későbbiekben — sajnos — elsikkadtak. Így az oktatás anyagába igyekeztek beiktatni a sajátos hazai fejlődés igényeinek megfelelő anyagot (pl. vízépítést). Törekedtek helyet biztosítani az oktatásban a nemzetiségi tanulók anyanyelvének, ami azután — különösen nemzetiségi szempontból kevert vidékeken — az egymás mellett használt nyelvek valóságos zűrzavarára vezetett.

Arányaiban talán a legegzenetlenebbnek tűnik a könyv következő, A dualizmus kora c. fejezete (100—120. lap). Rövid általános tájékoztatás után 10 lapon ismerteti a szerző a népoktatás ügyének alakulását, majd *alig több, mint négy lapon az iskola-rendszer valamennyi többi ágának helyzetét foglalja össze*. Ez utóbbi szűk keretben fejlődésrajzról természetesen szó sem lehet. Márpedig a magyar középiskola 1883-tól 1918-ig terjedő korszakát éppen úgy nem lehet egyetlen statikus képpel ábrázolni, mint ahogy lehetetlen lenne az adott korszak irodalmának alakulását egyetlen skémára redukálni! Neveléstörténetírásunkban új elemet jelent, és FELKAI LÁSZLÓ kutatásainak gyümölcse a fejezetet záró pont, amelynek tárgya (és címe): A dualizmus közoktatásügyének egykorú bírálata. A munkásmozgalom követelései.

Tárgyi vonatkozásban a fejezet lényegesebb észrevételre nem ad okot. Inkább a megfogalmazás pontatlanságáról, semmint tárgyi tévedésről van szó, amikor a szöveg az „1868. évi népoktatási és nemzetiségi törvény”-ről tesz említést (106. lap), összevonva az azévi XXXVIII. és XLIV. törvénycikkeket, vagy az 1883. évi „képesítési törvény” megjelöléssel él (110. lap) a megszokott *minősítési törvény* helyett. Ugyanezen a lapon találkozunk azzal az — egyébként általánosan elterjedt — tévedéssel is, mintha az ún. „önkéntességi jog” elnyerésének feltétele az érettségi lett volna. (Ehhez nyolc középiskolai osztály elvégzését kívánták meg.)

Szabatosabb megfogalmazást igényelt volna végül a következő megállapítás: „Az erőszakos magyarosítás a középiskolákban is már a 19. század utolsó harmadában megkezdődött, amikor több szlovák gimnáziumot betiltottak.” (113—114. lap.) 1874-ben ugyanis a Slovenska Matica-üggyel kapcsolatban mindössze két szlovák gimnáziumot tiltottak be (Nagyrocén és Türocszentmártonban), ezzel azonban egyúttal valamennyit betiltották. (A magyarosítási törekvések jellemzésére a megfelelő helyen talán célszerű lett volna megemlíteni azt a statisztikai tény, hogy míg 1869-ben az akkor működő 13 798 elemi iskola közül 6320 volt nem magyar és további 1451 részben nem magyar tanítási nyelvű — tehát mintegy az iskolák fele, 1914-ben a 16 929 elemi iskola közül mindössze 3321-ben — tehát hozzávetőleg az iskolák egy ötödében — folyt nem magyar nyelvű oktatás.)

Ebben a maga egészében úttörő munkában is kiemelkedően új és nagy jelentőségű kezdeményezés a szerkezetileg ide ékelődő, A modern polgári pedagógia fontosabb elméleti Magyarországon (1867—1944) c. feje-

zet (121–144. lap). Anyaga — KÁRMÁN MÓR, FINÁCZY ERNŐ, IMRE SÁNDOR, NAGY LÁSZLÓ elméleti munkásságának ismertetése (az első FELKAI LÁSZLÓ, a következő három RAVASZ JÁNOS tollából) — időben párhuzamosan helyezkedik el a fejezetben eddig tárgyaltakkal, egyúttal azonban át is nyúlik a még hátralevő ellenforradalmi korszakba.

Első kísérlet ez a fejezet a négy pedagógus munkásságának átfogó jellemzésére, lényeges lépés előre a hazai pedagógiai elmélet fontos irányzatainak marxista értékelésében. Nehézséget jelent, hogy mind a négyen — miként jelentősebb hazai elmélkedőink legtöbbje — külön-külön kapcsolódnak az egyetemes pedagógiai fejlődés más-más pontjához. KÁRMÁN az eötvösi hagyományok mellett főként a korabeli herbartianus irányzat neveltje. FINÁCZY néhány évtizeddel később csatlakozik ugyanehhez az iskolához. IMRE gondolkodását mesterén, SCHNELLER ISTVÁNON keresztül a személyiségpedagógiai irányzat, közvetlenül pedig a NATORPP-féle szociálpedagógia befolyásolta. Értelmezésük tehát a részletekbe hatoló feltárását igényli a velük egyidejű és nem is mindig jelentős külföldi áramlatoknak. A leginkább hazai talajon nőtt NAGY LÁSZLÓ eszmei előzményeinek felfejtése viszont — a megelőző kutatómunka szinte teljes hiányában — talán még nagyobb nehézségekkel jár. Az adott esetben meggyőző bemutatásukat az a körülmény is megnehezíti, hogy tárgyalásuk elszakad az egykorú gyakorlatot ismertető fejezetektől, és ezért nem annak hátterében, ahhoz való viszonyukban állanak előttünk.

KÁRMÁN összefoglaló elméleti művet nem alkotott. Ezért feldolgozásának szükségképpen első követelménye volt pedagógiai gondolatrendszerének a különböző forrásokra támaszkodó rekonstrukciója. E munka eredménye feltétlenül hasznos, bár egyes erősen spekulatív tartalmi vonatkozásokat ebben az összefüggésben mellőzni lehetett volna. FINÁCZY jellemzése igen tömör és találó. Kevésbé összefogott IMRE SÁNDOR bemutatása. Ismertetésén mintegy átüt az eredetit is jellemző, posztulátumokban mozgó neveléstani gondolkodás. Talán még nyomatékosabban lehetett volna rámutatni, hogy inkább törekvéseivel, mintsem tételekké rögződött elméleti eredményeivel érdemelte ki a munkája nyomán felnőtt magyar pedagógus nemzedék ragaszkodását, hogy egyéni tisztessége, embersége sok pedagógust nevelt pályájának szeretetére, de egyúttal sok esetben a társadalmi mozgalmaktól való elszigetelődésre is. Napirenden levő feladataink megoldása szempontjából is ter-

mékeny a NAGY LÁSZLÓról adott értékelés, — az 1949-ben megjelent III. osztályos pedagógiai gimnáziumi tankönyv megjelenése óta az első publikáció, amely kísérletet tesz nézeteinek és munkásságának átfogó bemutatására.

A magyar neveléstörténet a feudalizmus és a kapitalizmus korában c. munka jelentőségére, egyúttal azonban a pedagógia-történeti kutatás pillanatnyi helyzetére is utal az a körülmény, hogy az előbb vázolt fejezettől kezdve a továbbiakat szinte kivétel nélkül azzal kellene bevezetnünk: „úttörő kísérlet”. Ilyen mindjárt a BEL-LER BÉLA tollából származó következő — véleményünk szerint túlságosan szűkre méretezett — fejezet is: *A polgári demokratikus köztársaság közoktatásügye* (145–148. lap). Az adott keretek között is jól érzékelteti a polgári demokratikus forradalom időszakának erjedését a közoktatásügy területén, de a rendszer tehetetlenségét is a sürgető reformok tényleges megvalósításában. Nyilván további kutatásokra van szükség, hogy ebben a mozgalmas időben jobban meg tudjuk különböztetni az egymással párhuzamosan futó, hol egymást segítő, hol egymással versengő irányzatokat. Pedig ezt el kell végeznünk, nem csupán e rövid néhány hónap képének árnyaltabb bemutatása érdekében, hanem azért is, hogy erről az alapról jobban meg tudjuk közelíteni a Tanácsköztársaság pedagógus mozgalmait, főként pedig eszmei pedagógiai törekvéseit.

Jóval több előzményre, több mint egy évtizedre visszanyúló és részben igen értékes előmunkálatokra támaszkodhatott a szerző *A Magyar Tanácsköztársaság közoktatásügye* c. fejezet (149–158. lap) megírásakor. Tárgyát itt — nézetünk szerint helyesen — jóval szélesebben értelmezi, mint ahogy az a kötet más részeiben általában tükröződik. Munkája, a fejezet anyagának összeválogatása, előadásának ökonómiaja elismerést érdemel. Kár, hogy egyszerűen egyszerűen ott is múlt időben beszél, ahol a terv, a kezdeményezés az adott időszakban a dolog természete szerint sem válhatott „befeztett cselekvéssé”. Hiányosságunk érezzük, hogy a fejezet nem érzékelteti valóságos arányainak megfelelően maguknak a pedagógusoknak a lelkes munkáját, széles rétegeiknek a Tanácsköztársaság ügye mellett való kiállását. A fehér terror és az ellenforradalom egész időszaka mindenestre nagyobb nyomatékkal emlegette részvételük súlyát — ahogy ők mondták —, felelősségüket.

Tizenöt esztendővel felszabadulásunk után is kezdeményező jelentősége volt végül legtöbb részletében a könyv utolsó fejezetének, *Az ellenforradalmi rendszer*

közügyügye (1919–1945) c. viszonylag terjedelmes szövegrésznek (159–193. lap). A rendszer művelődéspolitikájának vázlatos jellemzése után a szerző, SIMON GYULA figyelemre méltó kísérletet tesz arra, hogy kiemelve az uralkodó „köznevelési célok és feladatok” legfontosabb elemeit. Nézetünk szerint helyesen és helyes sorrendben elemzi a „sovinizmusra nevelés”, a „klerikális hatások” és a „militarizmus térhódítása” címszavak alá foglalt tendenciákat.

Az adott összefüggésben azonban természetesebb lett volna, ha az ellenforradalom sovinszta ideológiáját jobban konkretizálja az iskolai oktató-nevelő munkára. Az ún. „szentistváni gondolat”-nak – például – valóban volt számottevő lecsapódása az oktatás anyagában és az egész nevelőmunka szellemében. A szöveg mégis csupán az 1868 : XLIV. törvénycikk álláspontjára való visszatérést veti fel. Márpedig ez a törvény, ha messze elmaradt is a demokratikus nemzetiségi politika követelményeitől, az 1918-at közvetlenül megelőző állapotokhoz képest mégis haladást jelentett volna. A Horthy-rendszer durván sovinszta nemzetiségi politikája egyébként sem a 20-as évek tétova gyakorlatában, hanem főként az 1938–1944-es évek folyamán lepleződött le a maga valóságában – többek között éppen az oktatásügy területén! Véleményünk szerint még ilyen szűk terjedelemben is ki kellett volna térni a nemzetiségek művelődési igényeinek arra a brutális elnyomására, amely ezekben az években az ún. „visszacsatolt területek” iskoláiban tapasztalható volt.

Némileg túlzó viszont a szerzőnek az a megfogalmazása, amely szerint azt állították, „hogy valamennyi nemzetiség később költözött a Kárpát-medencébe, mint a magyar” (162. lap), mert ebbe a körbe legalább a szlovákokat nem kísérelték meg bevonni, valamint az a kitétel is, hogy „a világ teremtésének biblikus elméletét kellett elfogadni, és a fejlődés gondolatát legfeljebb riasztó furcasággként lehetett megemlíteni” (164. lap). A tantervek és utasítások – különösen a korszak vége felé – valóban minden erőfeszítést megtettek, hogy összebékítsék a hittételeket és a természettudományok eredményeit, sőt, hogy az utóbbiakat is közvetlenül felhasználják a vallásos érzelmek erősítésére. Ezt azonban a feltételezettnél „fejlettebb” módszerekkel igyekeztek elérni, főként úgy, hogy elmaradottnak, meghaladottnak állították be „a mindenség materialisztikus... értelmezését”.⁵

⁵ Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez, II. köt. Budapest, 1938. 76. l.

A köznevelés militarizálásának találó jellemzése közben némileg önkényes polarizációnak tűnik „A humanitás-eszmény-nyel szembeállított uniformizálás elve” (165. lap), annál is inkább, mivel közvetlenül megelőzően „individualitás” és „uniformis” ellentét párról olvasunk. Ugyanabban az összefüggésben utalunk arra is, hogy az „irracionalizmusnak”, ami az ellenforradalmi rendszer egyes reprezentatív pedagógiai irányzatainak valóban jellemző mozzanata volt, fogalmi ellentéte nem annyira az „intellektualizmus”, mint inkább a „racionalizmus” (vagy esetenként még inkább: a ráció).

A továbbiak során jellemző adatok tükrében tárul eléink az ellenforradalom közoktatásügyének képe, az iskolarendszer éles osztálytagozódása, az uralkodó osztály féltékenyen őrzött művelődési monopóliuma. Sajátos módon azonban több adatukban nem egészen pontosak a középiskoláról szóló fejtegetések.

Így a felső kereskedelmi leányiskola (nem „leánykereskedelmi iskola”!) sohasem volt 4 + 3 osztályos, hanem 1918-ig 3, azután 4 osztályból állott. A felső leányiskolának, a felső kereskedelmi leányiskolának és a leánygimnáziumnak ugyanitt (171. lap) említett, azonos tanulmányi és szervezeti rendet képviselő közös alsó négy osztály pedig alighanem tévedésen alapszik.

A leányiskolákról szólva, feleslegesnek tartjuk a KLEBELSBERG idejében is teljesen anakronisztikus *leánykollégium* 17 sorra terjedő jellemzését. (Egyetlen ilyen iskolát szerveztek. Tanulóinak száma alig haladta meg a négyszázat.)

Lényegesebb ellenvetésünk van viszont azzal a megállapítással szemben, hogy a gimnázium 1934. évi reformja „már a nyílt fasizmus követelményeit érvényesítette”, és hogy „erre mutat... a honvédelmi ismeretek” c. tárgy bevezetése is” (173. lap). A *honvédelmi ismereteket* „mint a továbbhaladás szempontjából tekintetbe jövő tantárgyat” az 1939 : II. törvénycikkre, a hirhadt honvédelmi törvényre való hivatkozással a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1942-ben vezette be rendeleti úton.⁶ Tárgyalását egyébként sem célszerű a gimnázium reformjához kötni, hiszen tanulása a népiskola felső tagozatában, a továbbképző iskolákban, valamennyi középfokú és középiskolában egyaránt kötelező volt.

⁶ A gimnáziumok ügyigazgatására vonatkozó rendeletek gyűjteménye. Szerk. Jámor György. II. köt. Budapest, 1942. 520–521. l.

Véleményünk szerint hiányt jelent, hogy a fejezet nem tér ki az oktatásügy faszálásának szervezeti feltételeit megteremtő 1935 : VI. törvénycikkre. Pedig e törvénynek — az életbeléptető rendeletben meghirdetett — „célkitűzése az azonos nevelő szempontok szerint irányított, egységes nemzetnevelési rendszerbe illeszkedő iskolahálózat kiépítése, a köznevelés egyöntetű ... irányításának és felügyeletének biztosítása”.⁷

Neveléstörténeti irodalmunkban új adalékokat nyújtanak ismét a fejezet utolsó pontjai. Az ellenforradalom közoktatásügyének egykorú bírálata kiterve szólnak a népiesek mozgalmának kritikai nézeteiről és művelődéspolitikai törekvéseiről, az urbanusok programjáról, a „kitűnőek iskolájáról” és — röviden — a szociáldemokrata bírálatról.

A munka a kapitalizmus korszakának végével zárul ugyan (a felszabadulást követő népi demokratikus korszak neveléstörténetét egy második kötet tartalmazza majd), kihangsúlyozza mégis biztató, felemelő. Az ellenforradalom szomorú negyedszázadának bemutatása után KEMÉNY GÁBOR — a szerző nem alaptalan irodalmi analógiával így jellemzi: „az időszak pedagógiájának bátor kritikai realistája” — és FÖLDES FERENC, a Kommunista Párt kiemelkedő művelődéspolitikusa munkásságának ismertetését kapjuk, illetve — a könyvet záró fejezet e két utolsó pontja közé ékelve — a jobb jövőért folyó küzdelem vezető erejének, a Kommunista Pártnak az ifjúságért folytatott harcáról kapunk történeti áttekintést.

Arra a szervezeti erőre és -azokra az eszmei tényezőkre összpontosul tehát az olvasó figyelme, amelyek napjaink feladatának, a szocialista köznevelési rendszer és a szocialista pedagógia megteremtésének útját az akkori mostoha viszonyok között előkészítették. A munka ezzel a szerkesztői eljárással mintegy magas mércét állít valamennyiünk elé, akik ma e feladat megvalósításán dolgozunk. Ha már most a könyvet magát mérjük ehhez a mércéhez, mi lesz az ítélet? Hábozás nélkül mondhatjuk: a szerzők eredményes munkát végeztek. Megalkották az első átfogó magyar neveléstörténeti művet, megtették a döntő lépést pedagógiai múltunk összefoglaló történelmi-materialista értékelésére. Eredményeik alapján, művük további kiadásai során és a további kutatómunkában lehet majd még rajta tovább csiszolni, a

legmegfelelőbb arányokat kialakítani, az esetleges hiányokat pótolni. Mindez vállalkozásuk végrehajtása után sok vonatkozásban már könnyebb feladat lesz. Mindenesetre bőven elég ahhoz, hogy évtizedekre legyen tennivalónk. Ennek a programját kifejteni meghaladná egy ismertetés kerekeit, de meg egyébként is, erre mások illetékesebbek.

A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában hamarosan várható újabb kiadásai számára viszont az elmondottakon kívül szeretnők javasolni, hogy a szerkesztő fokozottabban törekedjen a több szerző közreműködéséből származó átfedések, gondolati ismétlődések felszámolására és — bár a könyv általában jól olvasható, előadása világos, fegyelmezett — bizonyos stíláriis lazaságok megszüntetésére. Az efféle rendkívül „tömény” munkában nem lenne szabad stíláriis „üresjáratnak” előfordulnia. (Most még akad ilyen. A 100. lapon azt olvassuk például, hogy „... 1867-ben megkezdődött a dualizmus kora”; a 145. lapon, az őszirózsás forradalom jellemzése során pedig: „A paraszt a nagybirtok felosztását, a munkás a gyárak köztulajdonba vételét, a nép a tanácsok hatalmát követelte.”)

Nagyobb feladatot jelentene a mű szerkezeti revíziója. A politikai történet korszakbeosztását aprólékosan követő periodizáció és ezen belül a tematikus bontás jelenleg mintegy miniatűr tanulmányok sorára tagolja az anyagot. Ez megnehezíti a megfelelő arányok, súlypontok kialakítását, s egyszer-egyszer szinte eltorzítja a szorosan neveléstörténeti vonatkozásokat. (A provizóriumról szóló 13 soros fejezetet idézhetnénk ismét példaként, vagy a szűkséggéppen sajátlagosan pedagógiai mondanivaló nélkül szűkölködő és nem egészen egy lapnyi szövegrészt a kuruckorról.)

Nem vitatjuk a társadalmi-politikai fejlődés elsődlegességét tárgyunk területén, mégis elgondolkodtató, hogy az egész műben egyetlen *kifejezetten pedagógiai* „cezura” sincsen. (Így tűnik el — például —

II. Ratio a Haladó és reakciós erők harca a nevelésügyben az 1790—1831 közti időszakban c. fejezetben. Még csak az sem derül ki ismertetéséből, hogy a középiskolai osztályok számát hatra emelte. Ugyanakkor ebben a rendszemben tanult a 48-as forradalom egész nagy nemzedéke.)

Nem pusztá ismertetést, hanem elemző tanulmányt érdemelt a munka függelékében közölt *Irodalmi útmutató*, RAVASZ JÁNOS nagy hozzáértésről és példás ügyszeretetről tanúskodó műve (195—264. lap). Ez a nemzetközi arányokban is számottevő pedagógiai témabibliográfia — a magyar neveléstörténeti irodalomról szóló

⁷ Utasítás a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935 : VI. törvénycikk végrehajtására. Budapest, 1936. 3. 1.

gazdag könyvészeti összeállítás — önmagában is hathatós segítsége lesz a további neveléstörténeti munkának. Ha más részről meg nem történik, és ha módunk lesz rá, alkalmas időben még visszatérünk tárgyalására.

Nem hagyhatjuk említés nélkül a kötet JÁKI LÁSZLÓ összeállította illusztrációs anyagát. Az egy kivétellel csupa egykorú

kép és dokumentum a megfelelő pontokon jól támogatja a mű mondanivalóját.

Az illusztrációs anyag, a jelentős bibliográfiai függelék megjelenésének lehetővé tételéért — de mindenekelőtt a tankönyvi kereteket szétfeszítő munka önálló kiadványként való megjelentetéséért — elismerés illeti végül pedagógiai könyvkiadásunk vezető szervét, a *Tankönyvkiadó Vállalatot*.

Zibolen Endre

ROBERT ALT:

BILDERATLAS ZUR SCHUL- UND ERZIEHUNGSGESCHICHTE. BAND 1.

Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1960.

Robert ALT professzor, a hazánkban is jólismert német neveléstörténész szerkesztésében az elmúlt év végén jelent meg a *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte* című kiadvány. Ez a szerkesztésben igényes, válogatásban gazdag és nyomdatechnikailag tökéletes mű a neveléstörténeti irodalomban egyedülálló munka; elsősorban a nevelőképzés céljait szolgálja. ALT professzor bevezetőjében leszögezi, hogy egy olyan neveléstörténeti képeskönyvet kívánt összeállítani, melyben a képek nem a kiadvány „színesítését” szolgálják, hanem bizonyosfokú önállóságra tesznek szert. E célnak megfelelően a rendkívüli tömör, csak a legszükségesebbre utaló magyarázó szöveg, valamint a képek alapján sikerült érzékeltetni azt a fejlődést, mely a neveléstörténet területén az ókortól a kapitalizmus kialakulásáig végbement.

A legrégibb kor, melyről tárgyi emlékeink nincsenek, igen újszerűen, a ma is élő primitív népek gyermekeinek életével kapcsolatos szokások, misztikus beavatások, gyermekjátékok alapján kerül bemutatásra. Gazdag — bár jobbára ismert — anyag található a legrégibb babilóniai, egyiptomi kultúrákról. Kimondottan pedagógiai vonatkozású képek azonban csak a görög és római korszaktól kezdve találhatók. A rendelkezésre álló anyag bővülése folytán a szerkesztés elveinek következetes érvényesítése csak a középkortól érezhető. Különösen jelentősek és érdekesek a középkortól előforduló szimbolikus képek és a szimbólumokat feloldó magyarázó szövegek.

A szerkesztésnek — mint ALT professzor bevezetőjében ezt említi is — számtalan sok nehézséget kellett megoldania. Ezek között kell megemlíteni a marxista szempontok következetes érvényesítését. A rendelkezésre álló adott anyagból kiválasztani azt, ami a valóságos helyzetet, a fejlődést tükrözi, a neveléstörténet alapos ismeretét követeli. A tartalmi és szemléletbeli szempontok mellett a szerkesztőnek figyelembe kellett vennie az esztétikai szempontokat is. Az említett nehézségekre mi sem jellemzőbb, mint az a körülmény, hogy Robert ALT közel 15 évig dolgozott az anyag összegyűjtésén.

Sokak számára a képeskönyv s a képek a tudomány egyéb kérdései mellett mellékéseknek, sőt tudománytalanoknak tűnnek. Nyilvánvaló azonban, hogy a tudomány szélesebb körben való elterjesztése, az oktatás és az érdeklődés felkeltése szempontjából nem lehet közömbös az ilyen eszköz sem. Ugyanakkor azonban a „képek” a legszorosabb értelemben vett tudomány számára sem nélkülözhetők. (A történettudomány már a 20-as évektől segédtudományának tekinti az ikonográfiát.) Egyes tárgyi emlékek, iskolák alaprajzai, tanulók munkái, tanítási segédeszközök tudományos vizsgálata, számos kérdés jobb és alaposabb megértését eredményezheti.

A neveléstörténet egyetemi és felsőfokú tanítóképzőintézeti oktatása különös súlyt követeli, hogy Robert ALT munkájához hasonló kiadvány mielőbb hozzáférhető legyen hazánkban is.

Jáki László

A PEDAGÓGIAI SZEMLÉBEN MEGJELENT NEVELÉSTÖRTÉNETI TANULMÁNYOKRÓL ÉS KÖNYVISMERTETÉSEKRŐL

(1–5. szám)

A Pedagógiai Tudományos Intézet folyóirata — a Pedagógiai Szemle — „Neveléstörténel” rovata rendszeresen, hónapról hónapra közöl neveléstörténeti tanulmányokat.

Haladó hagyományaink és neveléstörténeti kultúránk ilyen mérvű ápolása örvendetes, különösen ha arra gondolunk, hogy a Pedagógiai Szemle viszonylag magas példányszámával a pedagógusok széles rétegéhez is eljut.

Az alábbiakban a folyóirat ez évi első félévében megjelent neveléstörténeti vonatkozású tanulmányok rövid tartalmi ismertetését adjuk.

Köte Sándor: A magyarországi munkásmozgalom népoktatási törekvései 1867–1890. (1. sz.)

Köte Sándor tanulmánya a magyar neveléstörténet egyik legaktuálisabb, teljességében azonban még feltáratlan területről meríti témáját. A hazai munkásmozgalom közoktatással kapcsolatos törekvései, nézetei jobbra még ismeretlenek. A polgári neveléstörténet természetesen még csak kísérletet sem tett a kérdés feltárára. Köte Sándor munkája ennek az időszaknak — a kialakuló és számos belső nehézséggel küszködő munkásmozgalomnak — a kezdeti szakaszával foglalkozik.

A tanulmány bevezetőként a munkásmozgalom helyzetét vázolja a kiegyezés utáni időszakban, majd ismerteti az Általános Munkásegyletnek a népoktatással kapcsolatban elfoglalt álláspontját.

Az Általános Munkásegylet az „Arany Trombita” hasábjain keresztül követelte „az egyház és az iskola különválasztását, a világi iskola megteremtését, a népiskolai hálózat fejlesztését. Az „Arany Trombitában” megjelent bírálatok pozitív értékelésén túl a tanulmány rámutat arra is, hogy a cikkek nemegyszer helytelenül egyoldalúan értékelték a népoktatási törvény pozitív vonásait is.

A munkásmozgalom rendkívüli érdemének tekinthető azonban, hogy különösen a későbbiekben — a Munkás Heti Krónika hasábjain — leleplezték az uralkodó osztály nemtörődomségét a népiskola kérdésével, a tankötelezettség végrehajthatóságát, a népoktatás eredménytelenségét és az egyház befolyásának káros hatását az egész népoktatás területén. A bírálatok mellett azonban a munkássajtó kifejtette progresszív elgondolásait is a népoktatási törvény maradéktalan végrehajtásáról, a

tandij eltörléséről, a szegény szülők gyermekeinek anyagi támogatásáról, az egyházi iskolák államosításáról, valamint a népiskolai oktatási anyag felülvizsgálásáról.

A tanulmány különös értéke, hogy a továbbiakban részletesen elemzi azokat a nemzetközi hatásokat, melyek a progresszív követelmések megfogalmazását lehetővé tették. A szerző a marxizmus klasszikusainak általános érvényű megállapításain túl az I. Internacionálé e kérdésre vonatkozó, hazánkban eddig teljesen ismeretlen irodalmára is támaszkodik. Neveléstörténet-írásunk általánosnak mondható hiányossága, hogy egyes hazai kérdések exponálásával nem törekszik párhuzamosan, szélesebb körben, az ország határain túl tájékozódni. E tanulmány öröndetes módon a legfrissebb külföldi irodalom felhasználásával (pl. FUMOV 1960. áprilisában megjelent, a kérdéssel szorosan összefüggő tanulmánya) széles síkban tájékoztat. Ennek jegyében részletesen — a történettudomány számára is érdeklődésre számotartóan — tárgyalja az I. Internacionálé magyar kapcsolatait és a mozgalom vezetőinek a közoktatás kérdéseiről vallott nézeteit. Külön értékelést kíván a tanulmányt kiegészítő nagy jegyzetapparátus, melyet a precizitás, a vonatkozó irodalom lehető legteljesebb feldolgozása jellemez. *Dékán Károly: A középiskolai (gimnáziumi) tanulók szociális megoszlása és ösztöndíjazása a Horthy-rendszerben (2. sz.)*

Öröndetes jelenség, hogy az ellenforradalmi korszak neveléstörténetének feltárását elősegítő, témaválasztást tekintve kisebb igényű tényfeltáró közlemények száma az utóbbi időben jelentősen emelkedett. Ezek közé a munkák közé tartozik DÉKÁN Károly munkája is.

A tanulmány első része a Statisztikai Évkönyv alapján kísérletet tesz arra, hogy fejlődésében is bemutassa a középiskolai tanulók szociális megoszlásának alakulását. E kísérlet igen jelentős, hisz FÖLDES Ferenc adatai csak az 1930-as esztendőkre vonatkoznak. Sajnos azonban a szerzőnek ez a törekvése csak kis részben sikerült. A tanulmány által bizonyított tény — a munkásság és szegényparasztság alacsony részese-dése a felszabadulás előtti középiskolákban — lényegében ismert, bár még nem kimerített kutatási terület. Öröndetes lett volna tehát, ha DÉKÁN Károly — jelentős levéltári forrásaira támaszkodva — a

kérdés további és részletekbemenő differenciálására vállalkozott volna.

A tanulmány második részére mindez kevésbé vonatkozik, mert a tandíj és ösztöndíjrendszer kérdései még kevésbé ismertek és feltártak. A tanulmánynak ebben a részében a szerző viszonylag gazdag irodalomra támaszkodva bizonyítja az uralkodó osztály érdekeinek messzemenő figyelembevételét az ösztöndíjak odaítélésekor.

Földes Éva: *A Párizsi Kommün 90. évfordulójára. — Az első proletárdiktatúra közoktatási reformterveiből.* — (3. szám)

A Pedagógiai Szemle, figyelemmel kísérve a neveléstörténet jelentősebb évfordulóit, rendszeresen megemlékezik azokról. Ilyen elgondolások alapján foglalkozik FÖLDES Éva tanulmánya a Párizsi Kommün 90. évfordulója alkalmával az első proletárdiktatúra közoktatási reformtörékevéseivel.

A polgári neveléstörténetírás által teljesen elhallgatott, a MEDINSZKIJ-féle egyetemes neveléstörténetben sem részletezett kérdés első alkalommal kerül részletesebb tárgyalásra a magyar nyelvű neveléstörténeti irodalomban. Bár a cím és az alcím, túlzott szerénységgel, nem lép fel a kérdés feltárásának igényével, lényegében átfogó és összefüggő képet ad arról az állandó harcok mellett is elért eredményről, melyet a Kommün a reformtervek kidolgozása terén elért.

A tanulmány első része röviden vázolja a forradalom bukása és a proletárdiktatúra között eltelt időszak legfontosabb közoktatási kérdéseit, a II. Köztársaság reakciós, az egyházi oktatást előtérbe helyező intézkedéseit.

A Kommün uralomrajutásának rövid időszakában — 72 nap alatt —, állandó védekező harc közben, a legsúlyosabb nehézségekkel küszködve, igyekezett mindazt megvalósítani, ami az utópista szocialisták, majd MARX és ENGELS, valamint az I. Internacionálé tanításaiban a közoktatás kérdéséről megérlelődött. A Kommün vezetői — felismerve a kérdésnek a forradalom győzelme előtt is rendkívüli időszerűségét — átfogó közoktatási reformot kívántak végrehajtani. Ennek a célnak megvalósítása érdekében alakult Edoyard VAILLANT vezetésével a *közoktatási bizottság*. A bizottság elsősorban az *Új nevelés társaságán* keresztül széles pedagógus rétegek támogatását, aktivizálását biztosította. A bizottság a közvélemény támogatására támaszkodva elsősorban a lelkiismereti szabadság nevében követelte a fakultatív vallásoktatás és a világi oktatás megteremtését. A közoktatási bizottság e mellett számos neves közéleti személyiség bevonásával az általánosan kötelező oktatás

megvalósításán is fáradozott. A sokrétű szervezeti reformjavaslat mellett tartalmi kérdések is felmerültek. A Kommün valamennyi gyermek számára biztosítani kívánta a minden vallásos és dogmatikus szellemtől mentes erkölcsi nevelést, valamint a „tudományos racionalizmus szellemében” a „mindenoldalú nevelés lehetőségét” is.

A tanulmány a fenti kérdések részletes elemzése után bemutatja a párizsi értelmiség és a pedagógusok hősi helytállását a védekező barikádharcokban. Ez utóbbi kérdés tárgyalásánál kerül említésre a magyar GYÖRÖK Leó, aki a hősi harcokban részt vett. Remélhető, hogy GYÖRÖK Leó nevének ez alkalommal való említése inspirálólag hat a hős forradalmár pedagógus élettrajzának részletes feltárásához és szélesebb körben való ismertetéséhez.

Kisszámú egyetemes neveléstörténeti publikációink között különösen örvendetes, hogy FÖLDES Éva — a pusztán megemlékezésen túl — egy hazai és egyetemes viszonylatban egyaránt elhanyagolt kérdés feltárására vállalkozott.

Szabó Tibor: *Egy haladó pedagógus — Vass Mátyás — munkássága (1837 — 1903) (3. sz.)*

Hazai neveléstörténetírásunk a legégetőbb kérdések feltárása után — de talán azzal egyidőben is — igényli a kisebb részletkérdések kutatását, feltárását is. SZABÓ TIBOR tanulmánya VASS Mátyás alföldi tanító tevékenységének bemutatására vállalkozott. Mint említettük, neveléstörténetünk messzemenően igényli az ilyen helytörténeti jelentőségű kutatásokat. Igényli viszont azt is, hogy e kutatások, illetve a kutatások alapján készült publikációk helyi jelentőségű témájukat szélesebb, országos síkra beágyazva vizsgálják. Az ilyen szélesebb látókör nélkül a különben értékes mondanivaló olyan elszigetelt helytörténeti kérdés lesz, mely nem illeszthető be a nagyobb mozgalmak sodrába.

VASS Mátyás valóban haladó és jelentős antiklerikális tevékenységének fenti módon való tárgyalása az említett veszélyeket rejti magában. VASS Mátyás tevékenysége ugyanis nem volt egyedülálló, hanem nyilvánvalóan — és ezt ki kellett volna mutatni — szorosan kapcsolódott a többé-kevésbé már feltárt századvégi antiklerikális mozgalmakhoz. Szerencsésebb lett volna, ha a szerző kísérletet tesz arra, hogy bemutassa ezeket a mozgalmakat, és igyekszik megtalálni azokat a pontokat, melyekben VASS Mátyás azonosult, vagy különbözött ezektől.

Jáki László: *Tanulók pályaválasztása az 1923 — 1938 közötti években. Adatok a Horthy-rendszer közoktatástörténetéhez.* (3. szám)

JÁKI László a Statisztikai Évkönyvek pályaválasztási adatai alapján igyekszik az osztálytársadalmakra jellemző kettős iskolarendszer lényegét bemutatni. A bizonyítást a statisztikai adatoknak a kérdés szempontjából történő csoportosításával végzi. A nagyszámú, eddig ismeretlen adat megszerzésén bizonyítja a pályaválasztás és a szociális helyzet összefüggését, az egyes iskolatípusok zártságát, illetve továbbképző jellegét, az egyetemre való jelentkezések egészségtelen aránytalanságát.

A kérdés számos összefüggésére az irodalomból és a vele kapcsolatos nagy jegyzetapparátusból kapunk képet.

Köte Sándor: Az 1868-as népiskolai törvény „revíziójára” tett kísérletek a századforduló idején (4. sz.)

A népoktatás kérdéseit bizonyos szempontból a felszabadulásig megszabó 1868. XXXVIII. alaptörvény és számtalan módosításának rendkívül szerteágazó problémája mindmáig feltáratlan. KÖTE Sándor tanulmánya azt az uralkodó osztály különböző csoportjai között lezajlott rétegharcot elemzi, mely a népiskolai törvény revíziójával kapcsolatban alakult ki a századforduló idején. E harc elemzése, az uralkodó osztály különböző csoportjai igazi érdekeinek leleplezése, szavaik és tetteik közötti ellentmondások feltárása igen bonyolult, és az egész korszak általános és neveléstörténeti ismeretét követeli.

A tanulmány első része a népiskolák 1895-ben vitatott államosításának kérdését elemzi, bemutatja annak kapcsolatát a nemzetiségi kérdéssel. Ugyanezzel a kérdéssel áll szoros kapcsolatban az iskolaépítési akció is. WLASSICS elődei nyíltan — maga WLASSICS a „párhuzamos eljárás”-on keresztül burkoltabban —, első sorban a nemzetiségi területeken kívántak állami iskolákat alapítani. A tanulmány részletesen értékeli az iskolaépítési program jellegét és megvalósulásának mértékét.

A tanulmány végül a népiskolai törvény módosítására kidolgozott törvénytervezettel, annak vitájával foglalkozik. Bemutatja a javaslatok jellegét és kompromisszumos voltát, valamint a századforduló idejére annyira jellemző nacionalista vonásokat. *Felkai László: A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulóig (5. szám)*

FELKAI László a tanárképzés kérdéseit tárgyalja a század végéig. A kérdés részletes bemutatása előtt utal a tanárképzés fontosságára az uralkodó osztály szempontjából, a tanárképzés megoldatlanságára a kiegyezés idején, valamint a tanárképzés rendszerére Ausztriában, Poroszországban és Franciaországban.

Hazánkban a tanárképzés bizonyosfokú rendezésére tett próbálkozások csak a ki-

egyezés után, Eötvös minisztersége alatt váltak valóra. Eötvös nagy körültekintéssel, a kérdés külföldi tanulmányoztatása után, a tudományegyetem bölcsészeti karán belül szervezett tanárképezdét. Az 1870/71-ben megnyílt tanárképezde 1872-ben egészült ki az annyira nélkülözhetetlen gyakorló iskolával. A tanulmány részletesen bemutatja a kérdés körül kialakult vitát: TREFORT, az egyetem, a gyakorló iskola ellentétes elgondolásait, valamint a kor két nagynevű pedagógusának KARMÁNNAK és SCHELLERNEK az álláspontját. Részben külföldi hatásokra, de főleg a kérdés megoldatlansága miatt a század utolsó éveiben ismét előtérbe került a tanárképzés ügye. A számtalan szervezeti módosítás után 1895-ben kiadott szabályzat megjelenésével a tanárképzés történeti kialakulását lezártak tekinthetjük.

FELKAI László tanulmánya a tanárképzés kialakulásának feltárásával lehetővé teszi a kérdés további vizsgálatát a felszabadulásig, illetve napjainkig.

*

A Pedagógiai Szemle figyelmet szentel a hazai és külföldi neveléstörténeti irodalom ismertetésének is. Az alábbiakban csak nagyon vázlatosan — inkább csak tájékoztatásul — megemlítjük az első öt számban megjelent neveléstörténeti könyvismertetések.

A folyóirat 2. számában SIPOS Istvánné ismerteti marxista neveléstörténetírásunknak egyik legjelentősebb összefoglaló munkáját, mely *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában* címmel a múlt év végén jelent meg. A recenzió a kiadvány értékeinek és jelentőségének elismerése mellett több pontban bírálatot is tartalmaz. Ugyancsak értékelő-elemző módon ismerteti KÖTE Sándor a folyóirat harmadik számában a *Tantárgytörténeti Tanulmányok* című kiadványt is. BIRÓ Sándornak *Történettantásunk a XIX. század első felében a korabeli tankönyvirodalom tükrében* című munkáját a folyóirat negyedik számában VERESS Judit ismerteti.

A helytörténeti munkák fontosságára hívja fel a figyelmet JÁKI László ismertetése SZÁNTÓ Imre: *Egy dunántúli falu, Alsópáhok története* című kiadványának ismertetése során a folyóirat negyedik számában. Az egyetemes neveléstörténet igen jelentős kiadványát, a Robert ALT szerkesztésében megjelent *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte* című imponáns kiadványt az ötödik számban JÁKI László ismerteti. A kiadvány jellegéből adódóan nem annyira tartalmi ismertetésről, mint inkább a képek és illusztrációk elvi kérdéseiről olvashatunk.

Jáki László

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK*

Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1960.* Szerkesztette KISS Árpád, NAGY Sándor, SZARKA József, SZOKOLSZKY István. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. 673 lap.

A mai magyar nyelv rendszere.* Leíró nyelvtan. I. kötet. Bevezetés: Hangtan. Szótan. Szerkesztette TOMPA József. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. 599 lap.

Pszichológiai tanulmányok. III.* Főszerkesztő GEGESI KISS Pál. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1961. 811 lap.

Magyar Filozófiai Szemle, az MTA Filozófiai Intézetének folyóirata. Főszerkesztő SZIGETI József. V. évf. 1961. 1. szám. Tanulmányok: FEDOSZEJEV, P. N.: A kommunizmus és a filozófia; FUKÁSZ György: Oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének néhány filozófiai problémája; ELEK Tibor: A mérés és a műszeres megfigyelés helye és jelentősége a fizikai megismerésben; RÓZSAHEGYI Tiborné: A népi demokratikus országok fejlődésének közös és sajátos vonásai.

Századok, a Magyar Történelmi Társulat közlönye. Főszerkesztő ELEKES Lajos. 95. évf. 1961. 1. szám. Tanulmányok: EMBER Győző: Magyarország XVI. századi külkereskedelmének történetéhez; S. LENGYEL Márta: Egy osztrák röpiratíró útja a negyvennyolcas forradalom felé; A. I. PUSKÁS: Adatok Horthy-Magyarország külpolitikájához a második világháború éveiben.

Történelmi Szemle, az MTA Történettudományi Intézetének értesítője. Főszerkesztő MOLNÁR Erik. IV. évf. 1961. 1. szám. Tanulmányok: DZIEKOŃSKI, T.: A lengyelországi eneolitikus rézkohászat és közép-európai kapcsolatai; ZOLNAI László: Buda középkori vízművei; FALLER Jenő: Adatok a bányabeli robbantás fejlődéstörténetéhez; ENDREI Walter: Textilipari szabadalmak Magyarországon a nyugat-európai ipari forradalom idején.

СОДЕРЖАНИЕ

Дальнейшее развитие преподавания педагогики, психологии и специализированной методики в университетах	235
Альфред Темеши: Проблемы, проекты и решения подготовки преподавательских кадров в СССР	262
Тихамер Киш: Приобретение знаний школьниками, основанное на действии и важность подготовки к нему в педагогических училищах Венгрии	282
Бела Раднаи и Габор Тот: Чем проводит время университетская молодежь, живущая в студенческих общежитиях?	296
Янош Липак: Признаки возникшего на почве утомления невроза в кругах студенчества	304
Вернер, Дорст: Способ и возможности педагогического эксперимента	312
Нандор Хорански мл.: Жизнь и деятельность Терезии Брунзвик в зеркале библиографии	332

Л и т е р а т у р а

Ханс Бёкс: Марксистская этика и социалистическая мораль (Рец.: Кatalin Katona)	337
В. Дорст—Э. Шенк: Тесная связь теории и практики в подготовке педагогов (Рец.: Ласло Яки)	344
А. П. Бабушкин: (Рец.: Ласло Яки)	345
Просвещение как общественная проблема (L'enseignement, problème social). Сборник лекций. Проблемы подготовки педагогов. (Рец.: Арпад Кишиш)	345
Х. Хару: Подготовка педагогов и научная психология (La formation des éducateurs et la psychologie scientifique). (Рец.: Арпад Кишиш)	347
Янош Равас (ред.): История воспитания в Венгрии в эпохах феодализма и капитализма (Венг.) (Рец.: Эндре Зиболен)	348
Роберт Альт: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte (Рец.: Ласло Яки)	358
О воспитательно-исторических статьях, опубликованных в «Педагогикаи Семле» (Рец.: Ласло Яки)	359
Присланные книги и журналы	363

CONTENTS

Further Development of Pedagogic, Psychological and Technical-Methodological Teaching on Hungarian Universities	235
ALFRED TEMESI: Problems, Plans and Solutions in the Training of Teachers in the USSR	262
TIHAMÉR KISS: Acquisition of Knowledge by Pupils Based upon their Own Activity and the Importance to Prepare them accordingly in the Training of Teachers. .	282
BÉLA RADNAI and GÁBOR TÓTH: How Does the Hungarian Youth of Universities Spend their Time in Colleges	296
JÁNOS LIPÁK: Symptoms of Exhaustion Neurosis among University Students	301
DORST, WEBNER: Ways and Potentialities of the Pedagogic Experiment	312
NÁNDOR HORÁNSZKY JR: The Life and Activity of Teréz Brunszvik as Reflected in the Bibliography	332

L i t e r a t u r e

HANS BOECK: Marxian Ethics and Socialistic Morals (Reviewed by Katalin Katona)	337
W. DORST—E. SCHENK: Close Connection between Theory and Practice in the Training of Pedagogues (Reviewed by László Jáki)	344
A. P. BABUSHKIN: Organization of Pedagogic Practice in Elementary School Classes for Second-Year Students (Reviewed by László Jáki)	345
L' enseignement, problème social. Collected lectures. Problems of pedagogue Training (Reviewed by Árpád Kiss)	345
H. HAROUX: La formation des éducateurs et la psychologie scientifique (Reviewed by Árpád Kiss)	347
JÁNOS RAVASZ (editor): History of the Hungarian Pedagogy in the Feudal and Capitalist Systems (Hung.) (Reviewed by Endre Zibolen)	348
ROBERT ALT: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte (Reviewed by László Jáki)	358
On the pedagogo-historical studies published in the "Pedagógiai Szemle" (Reviewed by László Jáki)	359
Books and periodicals received by the editor	362

Ára: 10,— Ft

Előfizetés egy évre: 36,— Ft

Tanulmányok a neveléstudomány köréből

1960

A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai bizottságának gyűjteménye. Szerkesztette *Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Szokolszky István*. Budapest, Akadémiai Kiadó 1961.

A munka a Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai bizottságának harmadik tanulmánygyűjteménye: tanulmányokat tartalmaz az erkölcsi nevelés tartalmáról és az erkölcsstan oktatásának szerepéről az erkölcsi tudat formálásában; foglalkozik a tanulás, az iskola és a tanterv egymást kölcsönösen segítő szerepének elemzésével; ismerteti a lélektani megismerés szerepét a nevelés és oktatás tartalmának meghatározásában, a koncentráció érvényesítésének problémáit, a termelés oldaláról támasztott tantervi kívánalmak felmérésének egyes eredményeit, a tantervek kialakításának módszerét a Pedagógiai Tudományos Intézetben; egy-egy tanulmány taglalja a tantervi követelmények és az iskolai osztályozás problémáit, az egyéni különbségek figyelembevételének lehetőségeit, az iskoláskor előtti nevelés tartalmi problémáit, valamint a nevelés tartalmának alakulását fogyatékos gyermekeknél. Részletesen foglalkozik a kötet a Szovjetunióban legújabbban végbement tantervi átalakulásokkal és egyes nyugati államok jelenlegi reformtörekvéseivel. Egy tanulmány tárgya középiskolás tanulók fáradtságának és pihenésének vizsgálata. A tanulmánygyűjteményben minden tanulmányt bő irodalmi utalások és utbaigazítások egészítenek ki. A kötet a pedagógiával hivatás szerint foglalkozó vagy a pedagógia iránt érdeklődő minden olvasó számára készül.

Ára: 90,— Ft.

Akadémiai Kiadó, Budapest V., Alkotmány u. 21.

Előkészületben:

Tanulmányok a neveléstudomány köréből

1961

A nevelés és oktatás módszereivel kapcsolatos problémák tárgyalása, különös tekintettel a tanulói aktivitásra