

51596

1962/2

MAGYAR PEDAGÓGIA



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



MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXII. évfolyam — Új folyam, II. kötet, 2. szám.

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM:

<i>Nagy Sándor</i> : Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései.....	137
<i>Bársony Jenő</i> : A nevelés rendszerezésének problémáiról.....	152
<i>Bécsy Miklós</i> : A köznevelés alakulása Csehszlovákiában az 1960-os reform után ..	164
<i>Szathmáry Lajos</i> : Tanárjelöltek vallomásai hivatásról, indítékokról, tervekről... ..	179
<i>Sipos Istvánné</i> : Bél Mátyás pedagógiai reformtörékvései II.	207

IRODALOM

<i>Ágoston György</i> : A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai (<i>Katona Katalin</i>)	235
Az iskolás tanulók jellemzése (<i>P. Mesnard</i> : Education et Caractère. <i>Egyed András</i>) ..	242
The Yearbook of Education, 1961 (<i>Kiss Árpád</i>)	249
<i>Olga Holécyova</i> és mások. Hry v mateřské škole (<i>Szoboszlai Miklós</i>)	254
<i>Wied, Heinrich</i> : Berufswahl für Mittelschüler (<i>Rókuszfalvi Pál</i>)	258
<i>Bíró Sándor</i> : Történelemtanításunk a XIX. század első felében (<i>Dobos László</i>)... ..	260
A szarvasi felsőfokú óvónőképzőintézet évkönyve I. (<i>Simon Gyula</i>)	262
A Magyar Filozófiai Szemle pedagógiai tárgyú értekezései (<i>Katona Katalin</i>).....	265

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

A neveléstörténeti albizottság beszámolójából (<i>Bajkó Mátyás</i>)	270
A Pedagógiai Szemle neveléstörténeti tanulmányai (<i>Simon Gyula</i>)	273

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

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 árusítóhelyein is.)

AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰSÍTÉSÉNEK STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI*



Az oktatási folyamattal kapcsolatos nézeteink az elmúlt másfél évtized folyamán lényeges változásokon mentek keresztül. Minőségileg új filozófiai-világnézeti bázisról kiindulva közelítettük meg a folyamat mibenlétének, szerkezetének, szervezeti formáinak és a benne alkalmazott módszereknek a kérdését. A didaktikai elmélet ismételten lépéseket tett annak érdekében, hogy az oktatási folyamattal kapcsolatos tudnivalók didaktikai törzsanyaga tovább differenciálódjék s egyre alkalmasabbá váljék arra, hogy a gyakorlatban hatékony legyen.

E munkálatok eredményeképpen jelentős változásokon ment keresztül az oktatási folyamat konkrét értelmezése, tervezése és levezetése az iskolai munka gyakorlatában. A pedagógus továbbképzés és a pedagógiai sajtó éveken át ismételt erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy az oktatási folyamat korszerű felfogása minél inkább belekerüljön a pedagógiai közvéleménybe, minél szélesebbkörűen hasson. Alkotó módon dolgozó pedagógusok viszonylag széles köre végzi ma már oktató tevékenységét egyre nagyobb tudatossággal azoknak az összefüggéseknek és törvényszerűségeknek ismeretében, melyeket a didaktika az oktatási folyamattal kapcsolatban feltárt.**

A fejlődés kétségtelen tényei ellenére napjainkban ismételten szükségessé válik az oktatási folyamat kérdéseinek megvizsgálása. Abban a történelmi helyzetben, melynek pedagógiai szempontból az a fő jellemzője, hogy a nevelés szocialista hatékonyságának növelése érdekében közelebb kell hozni az iskolát az élethez, össze kell kapcsolni az oktatást a termelő munkával, tovább kell korszerűsíteni a tananyagot, s általában további lépéseket kell tenni a szocialista értelemben vett munkaiskola kialakítása érdekében, természetesen ismételten felmerül a kérdés: mennyire tekinthető differenciáltnak az oktatási folyamatra vonatkozó elméleti álláspont, milyen

* A folyó év októberében megrendezendő akadémiai pedagógiai munkaértekezlet referátuma, melyet három korreferátum egészít majd ki az oktatás módszereinek jelenkori problematikájáról, az oktatás nevelő hatékonyságának emeléséről, s az oktatás eredményességére vonatkozó felmérések néhány tapasztalatáról.

** Oktatáson a referátum szerzője a tanár és a tanulók együttes, közös iskolai tevékenységét érti, oktatási folyamaton pedig e közös tevékenységnek azt a hosszabb, több egymással összefüggő tanítási órára kiterjeszkedő szakaszát, melyben az ismereteknek egy viszonylag körülhatárolt, egységes körét feldolgozzák, s az ezzel kapcsolatos jártasságokat és készségeket kialakítják. Ez az értelmezés egyrészt a folyamat hagyományosan bipolárisnak nevezett jellegére kíván utalni s a tanulók aktív tevékenységét ennek szerves részeként (aspektusaként) fogja fel, másrészt e folyamatot — strukturálisan — az ismeretszájtítás és alkalmazás ciklikus váltakozásának tekinti.

értelemben kell ezt az új helyzetben tovább fejleszteni, és mennyire tekinthető tömegesnek a helyes didaktikai álláspont gyakorlati alkalmazása?

Meg kell állapítani, hogy az oktatás és termelő munka összekapcsolása által előidézett merőben új pedagógiai helyzetben természetesen egész sereg kutatási feladat merül fel az oktatási folyamat eddigi törzsanyagának továbbfejlesztése tekintetében; de legalább ilyen súlyú feladat jelentkezik abban a vonatkozásban is, hogy az oktatási folyamat helyes értelmezése és egyre alkotóbb tervezése a jelenleginél sokkal szélesebbkörűen valósuljon meg.

A didaktika elméleti művelőinek és a gyakorlatban alkotóan dolgozó pedagógusoknak az eddigi munkálatok során is meglevő kapcsolatát nyilvánvalóan még tovább kell szélesíteni, s ugyanakkor ösztönözni és biztatni kell a gyakorlatot, hogy — felhasználva a már rendelkezésre álló elméleti anyagot is — bátran és kezdeményezően tevékenykedjék az oktatás továbbfejlesztésén. Ezzel egyidejűen pedig az elmélet többirányú és határozott továbbfejlesztése útján mintegy „elébe kell menni” azoknak a kísérletezéseknek, melyekkel a gyakorlat szemmel látható módon keresi az egyre jobb megoldásokat az oktatási folyamat szerkezeté, illetve a tanítási órák felépítése tekintetében.

Amikor ma, az iskolareform által meghatározott feladatok összefüggésében, az oktatás és termelő munka összekapcsolása által determinált új helyzetben az oktatási folyamat korszerűsítésének kérdéseiről beszélünk, szükséges mindenekelőtt néhány általános összefüggésre utalni, hacsak nem akarjuk a kérdéseket leegyszerűsíteni, az eddigi eredményeket csökkenteni s az ezutáni teendőket egyoldalúan értelmezni.

Népköztársaságunk kormányának az iskolareformmal kapcsolatos 1961. évi III. törvénye világosan meghatározza azt a perspektívát, mely iskoláink előtt áll. Egyértelműen megszövegezi szocializmust építő társadalmunknak az ifjúság nevelésével kapcsolatos igényét, a Magyar Népköztársaság oktatási rendszerének célját. Ennek alapján nyilvánvaló, hogy tevékeny, kezdeményező, alkotó, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket kell nevelnünk. Ehhez természetesen nélkülözhetetlen feltétel az iskolai munka alkotó jellege, az oktatás-nevelés olyan továbbfejlesztése, hogy a személyiség formálódásának, a kommunista nevelésnek az alkotó munka legyen az alapja, amint erre a XXII. kongresszus is nagy hangsúllyal rámutatott.

Nem kétséges, hogy az oktatási folyamat helyes értelmezésének, korszerűsítésének problémáit mindenekelőtt erről az oldalról kell megközelíteni. Az oktatási folyamat elméleti kimunkálásának s a folyamattal kapcsolatos koncepció gyakorlati megvalósításának egyaránt abba az irányba kell haladnia, hogy az oktatási folyamat egyre magasabb szinten reprezentálja az alkotó munka jegyeit. Gyakorlatilag azt jelenti ez, hogy egyre magasabb szinten tegye lehetővé a gyermekek és ifjak alkotó munkáját a maga szerkezetének minden szakaszában és egészében.

Ebből máris következik, hogy az oktatási folyamat korszerű gyakorlat megvalósítását nem lehet úgy értelmezni, hogy a korszerűsítés csak a folyamat bizonyos szakaszaira terjedjen ki. Különösen nem lehet úgy, hogy az oktatási folyamat valamely fő mozzanatának némi megváltoztatása, vagy valamelyi más fő mozzanatba való áttételezése lényeges változásokat idézhet elő. Természetesen ilyen feladatok is vannak, illetve lehetnek. Ennél azonban az oktatási folyamat korszerű értelmezése és gyakorlati megvalósítása esetében

jóval többről van szó. Ha elegendő volna csupán ennyit tenni, akkor alighanem komolyan lebecsülnénk azoknak a feladatoknak a súlyát, melyek előttünk állanak.

Hogy az oktatási folyamat a maga egészében, a jelenleginél sokkal magasabb szinten tudja felmutatni az alkotó munka jegyeit, illetve, hogy *maga az oktatási folyamat egyre inkább besorolható legyen az alkotó munka fogalmába*, annak nem csupán strukturális összefüggései, hanem szemléletmódbeli feltételei is vannak.

Közismert dolog, hogy a modern polgári pedagógia részletesen és ismételten beszélt a tanulók alkotó részvételéről a pedagógiai folyamatban. Közismert az is, hogy kísérleti iskolák egész hálózatát hozta létre, melyekben így vagy úgy megvalósítani törekedett az alkotó munkát. Ismételten elmondtuk már, hogy e törekvésekben milyen sok pozitívum van, de nem hallgattuk el azt sem, hogy az általunk megvalósítani kívánt szocialista munkaiskolának ezektől több lényeges vonásban különböznie kell. Annál inkább kell különböznie, mert ezek a polgári értelemben vett modern iskolák részben osztályfunkciójuknál, részben ezzel összefüggő világnézeti-politikai okok miatt csakis részlegesen tudták és kívánták az alkotó gyermeki munkát megvalósítani, mi pedig a szocialista köznevelés által lehetővé tett legszélesebb értelemben kívánjuk ezt megtenni. Ott az alkotó munka sok esetben a korszerű műveltségi anyag szintjének megengedhetetlen csökkentésével, de mindenesetre az elmélet és gyakorlat határozott elszakításával járt volna együtt (amint ez különösen *Kerschensteiner* esetében vált nyilvánvalóvá); nálunk — ellenkezően — az elmélet és gyakorlat szoros összekapcsolását eredményezi.

A leglényegesebb azonban az, hogy a szocialista munkaiskola megvalósulása folyamán az alkotó munka, mint igény, a legszélesebb értelemben kiterjed valamennyi tanulónkra, s így történelmileg első ízben teszi nemcsak lehetővé, de szükségessé is a tanulói aktivitásnak már sokat hangoztatott, de kielégítően mindmáig el nem ért megvalósítását.

Ez szervesen következik világnézetünkől, mely nem egyszerűen a világ megmagyarázásának, hanem alkotó megváltoztatásának életszemlélete, s következik — ezzel összefüggésben — társadalmunk objektív fejlődési igényeiből, amely igények a tevékeny, alkotó emberre irányulnak.

Ugyanakkor, amikor ezt elvileg könnyű belátni és csekély kivételtől eltekintve mindenki belátja, ennek következményeit a pedagógiai folyamatra nézve még korántsem tudja mindenki levonni. És éppen ezen a ponton válik nyilvánvalóvá, mit jelent az, hogy az oktatási folyamatról beszélve nem elégséges annak csupán a strukturális kérdéseiről szólni, hanem azt is hangsúlyozni kell, hogy a korszerűsítéshez elsősorban szemléletmódbeli változás szükséges. Az a szemléletmód szükséges, mely abból indul ki, hogy a gyermek és ifjú nem egyszerűen passzív tényezője a pedagógiai folyamatnak, hanem abban alkotóan tevékenykedő, a maga elképzeléseivel, vágyaival, tapasztalataival, ismereteivel azt eleven módon formáló tényező; hogy — ami az ismeretszerzést illeti — nem befogadója egyszerűen az ismereteknek, hanem azok kimunkálásában és alkalmazásában alkotóan kell részt vennie.

A gyermek és ifjú szerepének az oktatás folyamatában történő olyan értelmezése, mely lehetővé teszi, hogy az oktatás a nevelő és tanulóközösség *együttes, közös munkája* legyen, s az ezt biztosító szemléletmód propagálása,

a gyakorlatban tömeges mértékben történő érvényesítése: ez szinte az első számú biztosítéka annak, hogy korszerűnek tekinthető oktatási folyamatot valósítsunk meg.

Mindez távolról sem jelenti azt, mintha azt hinnők, hogy itt csak a gyakorlatnak vannak teendői, az elméletnek pedig nem. Erről szó sincs. A didaktikának az eddigieknél jóval többet kell tennie annak konkrét kimunkálása érdekében, hogy a gyermeki munka lehetőségeit a különböző iskolai szakaszokban, a különböző fejlődési ciklusokban feltárja, annak gyakorlati megvalósíthatóságát elősegítse, s ne elégedjék meg azzal, hogy az aktivitásra vonatkozó — egyébként helyes — tétel általános hangoztatásával elintézettnek tekintse a dolgot. Konkrét módon kell kimunkálnia azt, hogy az öntevékenységek milyen szintjei lehetségesek a különböző évfolyamokban, s ezzel összefüggésben az oktatási folyamat strukturális és metodikai vetületének mely változatait kell szükségesnek tekinteni a különböző ciklusokban. De általában a maga egészében is sokkal többet kell a jelenleginél tennie annak érdekében, hogy a pedagógiai valóságban születő újat támogassa, a tipikusnak tekinthető általánosítsa, új megoldásokat maga is sugalmazzon; többet kell tennie annak érdekében is, hogy megvilágosítsa, hogyan javasolja különböző tételeit és elveit a gyakorlatban megvalósítani, hogyan látja lehetségesnek azokat konkretizálni. Ennek szükségessége a didaktika egész problematikájára vonatkoztatható.

Amikor azt mondtuk, hogy az oktatási folyamat korszerű értelmezésének, illetve az egyes tantervi témák feldolgozására nézve kialakított koncepció gyakorlati megvalósításának a strukturális kérdések mellett, sőt azokat megelőzően alapvető feltétele az előbbieken körvonalazni megkísérelt szemléletmód, akkor a továbbiakban még egy olyan kérdést kell szóvá tenni, mely ugyancsak a szemléletmódhoz tartozik: ez a tanulás *motiválásának* problémája. Szervesen összefügg egyébként az előbbivel, de azért külön is szóvá kell tenni.

Az utóbbi esztendőkből hazai didaktikai irodalmunk igyekezett propagálni a tanulás motiválásának kérdését, mint olyat, amelynek helyes gyakorlati megvalósulása nélkül eredményes, színvonalas oktatás aligha lehetséges. A motiválás az oktatási folyamatnak elsőrendűen oktatáslélektani vonatkozása, s mint ilyen, nyilvánvalóan még sokkal fontosabb, mint amennyire ezt eddig ki tudtuk mutatni. A motiválás esetében — s ezt a gyakorlatban fokozottan kell a pedagógiai propagandának tudatosítania — arról van szó, hogy jelentősen növelni kell azoknak a pedagógiai szituációknak a számát az oktatási folyamatban, amelyekre az a jellemző, hogy a gyermeki lélekben támadt kérdésekre természetesen bekövetkező feleletként lehet felfogni a közvetített ismereteket. Hogy tehát nem egyszerűen csak közvetítjük azokat, hanem valamilyen lehetséges módon igényt támasztunk azokra nézve a tanulóknál, s ezáltal növeljük az ismereteknek a személyiséggel való kontaktusát, tehát a személyiségre való hatását.

A motiválás kérdését az újabb didaktikai irodalom közvetlen kapcsolatba hozza a célkitűzések problematikájával; a célkitűzés pedig didaktikai értelemben a perspektíva kérdésével függ közvetlenül össze. A perspektívákban nevelésméleti jellegűként tekintett és a közösségi nevelés vonatkozásában oly nagy hatékonysággal alkalmazható tétele természetesen az oktatásban is érvényesíthető és érvényesítendő. Az egy órára, valamint az órák tematikusan összefüggő csoportjaira s valamely tantárgy tanulásának hosz-

szabb folyamatára kivetített közeli, közép és távoli perspektívák — a motiválás alapvető lehetőségeit mutatják meg az oktatásban.

A motiválás sok más lehetőségére is rámutat azonban a didaktikai elmélet. Itt külön is ki kell emelni azt a vonatkozást, amely miatt a motiválás már közvetlenül összefügg az oktatási folyamat szerkezetének kérdéseivel, s ez az *alkalmazhatóság* minél magasabb szintű felmutatása az oktatásban, mint motiváló tényező. Az ismeretek egyre szélesebb körére kiterjedő alkalmazhatóság jelentősen nagyobb életközelségbe hozhatja az oktatást, s általában az iskolát. Ezen a ponton lehet leginkább eleget tennünk annak a mindenképpen jogos igénynek, hogy az iskolában tanultak minél nagyobb százaléka legyen jellemző annak kimutathatósága és kimutatása: milyen „miért?”-ekre és „hogyan?”-okra ad választ az illető ismeret.

Ezen a helyen nem részletezhetjük a motiválás különböző kérdéseit, csak azt akarjuk ismételten hangsúlyozni, hogy ennek alapvető jelentősége van az oktatási folyamat eredményessége szempontjából. Szükséges azonban néhány szót szólni arról, milyen értelemben befolyásolja az oktatási folyamat szerkezetét?

Ha pl. az alkalmazhatóság kritériumának az eddigieknél jóval szélesebb körű érvényesítését el tudjuk érni, akkor ez nyilvánvalóan csak azon az úton lehetséges, hogy ne csak magának az alkalmazásnak, mint az oktatási folyamat viszonylag önálló szerkezeti mozzanatának egyre kiteljesedő megvalósulását biztosítsuk, hanem azon az úton is, hogy az ismeretfolyamatok kiinduló pontjai a jelenleginél jóval nagyobb százaléban a gyakorlatból, a termelőmunkából, a mindennapi életből hozott problémák, a gyermeki tapasztalatok, előzetes ismeretek legyenek. Ilyen módon természetesen csökkenő tendenciát mutatnak a „vegytiszta” indukciós folyamatok, amikor is a gyermekek elé közvetlenül vagy közvetetten odatárt tényekből haladunk a szükséges általánosítások felé; viszont növekedni fognak azok a „szabálytalanabb” indukciók, amelyek esetében — a szükséges és lehetséges helyeken — a gyermekek és ifjak korábbi ismereteiből, tapasztalataiból indulunk ki s a tipikusan adottnak tekinthető tényeket tudomásul véve a továbbiakban azt tárjuk eléjük, ami tapasztalataikból hiányzik, azokra az összefüggésekre irányítjuk figyelmüket, melyekre eddig nem figyeltek fel stb. És ezekben az esetekben nem improvizált indukciós eljárásokról lesz szó, hanem arról a rugalmasabb indukcióról, mely figyelembe veszi az adottat s azt közvetíti, ami indokolt. Ebben az esetben nem a tényektől haladunk majd az általánosítás felé, hanem a gyakorlatban adotttól, a gyermeki tapasztalatban már meglevőtől, vagy a gyermekek által korábban valamilyen szinten megismerttől, illetve ennek kipuhatolásából a szükséges kiegészítő tények, tapasztalatok felé s ezek elemzése útján a korrigált vagy újra megfogalmazott általánosítás felé. Ilyen és hasonló felismerések azonban — bár jelentőségük első pillanatra is nyilvánvaló — csak akkor befolyásolhatják a gyakorlatot, ha konkrét kimunkálást kapnak az elméletben; mert általános hangoztatásuk természetes kevéssé lehet szabályozó jelentőségű a pedagógiai eljárásokat illetően.

Ezen a helyen szükséges kitérnünk egy problémára, melyet az egyszerűség kedvéért a „kitekintés elméletének” lehetne nevezni. Egyes tantárgyainkról beszélve mostanában többször szó esik arról, hogy azok tanítása során (pl. a biológiában vagy más természettudományos tantárgyakban) a mezőgazdasági és ipari vonatkozásokra, illetve alkalmazásokra való „ki-

tekintéssel" kell dolgoznunk. Úgy is szóba kerül a kérdés, hogy különböző iskolai szakaszokban ez a „kitekintés” mennyire legyen intenzív.

Ezzel kapcsolatban lehetetlen egy aggályra nem utalni. Arra ugyanis, hogy ma e kitekintésnél mindenképpen többre kell gondolni. A „kitekintés” semmilyen vonatkozásban nem lehet elegendő. Ha ugyanis csak erről volna szó, akkor nem történné egyéb, mint a jelenleg adott tantárgyi koncepciók némi reformálása s a kitekintések koeficiensének némi növelése. Ez azonban a helyzet alapvető félreértése lenne. Esetenként ugyanis — és mindenekelőtt a természettudományos tantárgyakban — az alkalmazhatóság lehetőségének megnyugtató százalékarányban történő növelése és meghatározása új tantárgyi koncepciót eredményez, a gyakorlatból származó „miért?”-ekre és „hogyan?”-okra vonatkozóan szélesebbkörű válaszokat biztosít, nagyobb motiváltságot tesz lehetővé és egyszersmind gátat vet a túlterhelésnek. Mi más vethetne ugyanis ez utóbbinak gátat, mint annak ismételt felmérése, vajon a sok ismeretre való törekvés és ebből következően a megterhelő és keveset érő emlékezet-gimnasztika radikális csökkentése útján hogyan lehet a közvetlenül alkalmazható ismereteknek garantálása mellett valamennyi többit arányosan és határozottan szelektálni? (Elismerve, hogy természetesen nem minden ismeret alkalmazható közvetlenül az iskolai tanulmányok folyamán; ugyanakkor elismerve azt is, hogy a jelenlegihez viszonyítva a közvetlen alkalmazhatóság arányának a tanulmányi anyag egészén belül feltétlenül növekednie kell.)

Ezen a ponton áttérünk a közelebről vett szerkezeti kérdések tárgyalására, mivel a motiválás problematikája már úgyszólván átvezetett erre a területre.

Amint ez közsímet, a didaktikai művek a legáltalánosabban a következő szerkezeti elemeket (fázisokat, mozzanatokat) említik az oktatási-képzési folyamattal kapcsolatban: 1. a tanulók szembesítése a szükséges tényekkel; észlelés, tapasztalatszerzés; 2. az elemzés; 3. az absztrakciók, általánosítások; 4. a megszilárdítás, rögzítés, rendszerezés; 5. az alkalmazás; 6. az ellenőrzés. — E mozzanatokat az általános didaktika mind deduktív, mind induktív kutatási metodikával ismételtén megközelítette és viszonylag részletesen feltárta. Kísérletet tett arra is, hogy e szerkezeti elemek változatos összeshűvődésére, egymásbakapcsolódására vonatkozóan bizonyos elvi eligazítást dolgozzon ki a pedagógiai gyakorlat számára.

Ennek ellenére a szerkezeti elemek változatos összekapcsolása tekintetében még igen jelentős teendői vannak a didaktikai kutatásnak, nem is beszélve arról, hogy a gyakorlatban egyre szélesebben hullámzó korszerűsítési törekvések és a didaktikai kísérletek még olyan szerkezeti elemeket is feltárhatnak, melyeket ma nem ismerünk vagy esetlegesenek tartunk.

Addig is, már a közeljövőben megvalósítható minimális programként azt kell megfogalmaznunk — s ez mind a gyakorlatra, mind az elméletre vonatkozik —, hogy az oktatás előtt álló nagy feladatok hatékonyabb megoldása, az oktatás alkotó tervezése és rugalmas levezetése érdekében a szerkezeti elemekkel kapcsolatban minél szélesebb értelemben végezzük el azokat a határozott korrekciókat, melyek szocialista iskolaügyünk fejlődésének jelenlegi szakaszában gyakorlatilag szükségessé váltak.

Mielőtt azonban ezekről beszélnénk, legalább két általános megjegyzést kell tennünk.

Az egyik arra vonatkozik — s ez az értelmezés ismételten jelentkezik —, hogy az oktatási folyamatról, s e folyamat korszerűsítéséről beszélve semmiképpen sem lehetséges valamely órátípus problematikájára leszűkíteni elgondolásainkat. Nagyon is egyet lehet érteni azzal, hogy az ún. kombinált óra esetében a gyakorlatban kialakult sablonokat végleg ki kell irtani. Azzal is egyet lehet érteni, hogy valaminő újabb sablon kialakulását meg kell akadályozni. Didaktikai mondanivalóink az órára nézve — beleértve a kombinált órát is —, elvileg már az eddigiekben is konstatálták a változatos felépítés objektíve adott voltát s egyben szükségességét. A felépítéssel kapcsolatban a didaktikai irodalomban bemutatott variációk már évek óta a többféle megoldás lehetősége mellett foglalnak állást; erőteljesen tovább kell azonban dolgoznunk azon, hogy a különböző megoldások eltérő oktató és nevelő hatékonyságát az elmélet a jelenleginél magasabb szinten és nagyobb bizonyító erővel tudja kimutatni. — A probléma jogosultságát elismerve, meg kell ismételnünk: *az oktatási folyamat korszerűsítése nem egyetlen órátípus problémája, hanem legalább is valamennyi ismert típusé együttvéve, illetve még ennél is több, amennyiben az egész mindig több, mint a részek egyszerű összege.*

Bármilyen tetszetősnek és könnyűnek tűnik is tehát valami olyanféle javaslat, mely úgy szól, hogy „ennek és ennek az órátípusnak ezt és ezt a részét tegyük ide és ide” s akkor megoldottuk az oktatási folyamat korszerűsítésének a kérdését, tisztában kell lennünk azzal, hogy ez még nem oldja meg a korszerűsítés valóban jelentkező igényét, illetve feladatait. A megoldást csak *a folyamat egészére kiterjedő szemléletbeli, strukturális és metodikai változásokkal együttesen lehet elérni.*

Egy másik általános megjegyzés az eddig is ismert s nyilván a jövőben is érvényes szerkezeti elemek (fő mozzanatok) *arányára* vonatkozik. Ha az oktatási folyamat egészére vonatkozóan általánosított s az imént részletesen felsorolt hat fő mozzanatot az ISMERETSZERZÉS és ALKALMAZÁS két nagy komplex fázisába összefoglaljuk (s erre megvan a jogunk és lehetőségünk), akkor általában megállapíthatjuk, hogy az egészre vonatkozóan — bizonyos javulás ellenére — még mindig nem tudtuk kialakítani a megfelelő arányokat. Ha nagyon leegyszerűsítve akarnánk kifejezni, miről van itt szó, azt lehetne mondánunk: a múltbeli ún. tanuló-iskola esetében az ismeretsajátítás — bizonyos negatívumok ellenére és bizonyos korlátok között — arányaiban rendkívüli mértékben szorította háttérbe az alkalmazást. Ez az arányeltolódás egészen általánosnak tekinthető a múltbeli iskolákban, annak ellenére, hogy történtek kísérletek korrigálására. Elegendő ebben a tekintetben Nagy László 1921-ben megjelent híres művére utalni (Didaktika gyermekfejlődéstan alapon), melyben lépten-nyomon beleütközünk a megismerés folyamatain belül az alkalmazás erőteljes megvalósításába, s abba a törekvésbe, mely az ismeretsajátítást az alkalmazás által kordában tartja. Az ismeretszerzés — alkalmazás újra és újra ismétlődő ciklusainak hosszú láncolatán belül az utóbbi másfél évtizedben bizonyos javulás következett be az alkalmazás arányának javára. Ez a javulás azonban egyáltalán nem kielégítő. Ha ugyanis arról van szó, hogy a feszített iskolai munkaütem esetében, a feszített tantervi anyag adagolása, illetve feldolgozása során az oktatási folyamat említett nagy komplex ciklusai közül valamelyiknek rövidebséget kell szenvednie — már pedig a sokféle maximalizmus közül a még mindig fennálló tantervi maximalizmus ezt nap mint nap újra termeli — mindig az ALKALMAZÁS húzza a rövidebbet. Ez a körülmény pedig

kétségtelenül továbbélvteti a sokat emlegetett intellektualizmust és akadályozza a szocialista munkaiskola erőteljesebb kialakulását, arról nem is beszélve, hogy akadályozza az oktatás nevelő hatékonyságának emelését.

Arra a következtetésre kell tehát jutnunk, hogy az ISMERETSZERZÉS — ALKALMAZÁS nagy komplex fázisaiban gondolkozva, s az oktatási folyamatot — strukturális értelemben — ezek ciklikusan visszatérő és egymásba hatoló váltakozásának tekintve, határozottan és energikusan tovább kell javítani az arányt az utóbbi javára. Nem egyszerűen az előbbi rovására, hanem a kettőjük közötti egészséges arány kialakítására, a teljesítményképes tudás biztosítása érdekében. A megfelelő arány tantervi feltételeit a folyó tantervi munkák során minden áron biztosítani kell; ugyanakkor határozottan propagálni szükséges a kérdést a pedagógiai közvéleményben a megfelelő szemléletmód kialakítása érdekében.

Ami már most az oktatási folyamat egyes szerkezeti elemeit (fő mozzanatait) illeti, ezzel kapcsolatban — a teljesség igénye nélkül — a jelenlegi helyzetben legalább is a következő megjegyzések látszanak indokoltnak:

Általánosan ismert fő mozzanat „a tanulók megismertetése, illetve szembesítése a szükséges tényekkel, az észlelés, tapasztalatszerzés”. Nem érintjük itt az adott mozzanat metodikai vonatkozásában már régóta felmerülő „szakállas” problémákat (szemléltetés), mert pillanatnyilag ezek emlegetése aligha vinne bennünket előre. Az élesség kedvéért két kérdést kell inkább kiemelnünk:

a) Az egyik úgy foglalható össze, hogy az a tényanyag, mellyel tanulóink megismerkednek, s mely elemzéseik és általánosításaik alapját képezi, „származását tekintve” még mindig nem mutat elég széles szóródást. A tanórán feltárható tényanyag mellett (nem beszélve most a feltárás bizonyos problémáiról) még egyáltalán nem szerepel elegendő mértékben a tanulók tanórán kívüli tapasztalatainak gazdagsága, középiskolai fokon a termelőmunkában szerzett sokféle tapasztalata, nem szerepelnek korábbi ismereteik se, mint új ismeretek forrásai, vagy legalább is igen szerény mértékben fordulnak ezek elő. Ez a körülmény határozottan csökkenti „érdekeltségüket” az oktatási folyamatban és ez rendkívül nagy baj, hiszen ennek következtében megfelelő arányban csökken érdeklődésük is. Mert nemcsak az az érdekes, ami önmagában véve, spontán módon mutatkozik annak, hanem érdekes mindaz, amihez alkotó módon, meglevő tapasztalataink, elképzeléseink, megoldási javaslataink hozzáadásával hozzá tudunk járulni.

Nincs más hátra, mint ismételten utalni ebben a tekintetben arra, amit az általános didaktika a legutóbbi években „A megismerés lehetséges kiinduló pontjai az oktatásban” címmel el tudott modani; itt lényegében az ismeretek alapját képező tények, tapasztalatok körének kiszélesítéséről van szó, hiszen ez is közvetlen összefüggésben van az iskolának az élethez való közelítésével. Az iskolát pedig az élethez közelíteni kell úgy is, hogy a tanórán kívüli és iskolán kívüli életből bevonjuk mindazt a csak részben szervezett vagy esetleges tapasztalatot, mely az iskolai munka dinamikáját és életközelségét fokozhatja. Nyilvánvaló azonban, hogy mindezt nem elegendő általánosságban megállapítani, hanem ismételten csak a konkretizálás szükségessége jelentkezik, s itt egyszerűsrimd a didaktikai kutatás egyik nagy közeljövőbeni feladatáról van szó.

b) Ugyanitt szükséges azonban nemcsak arra utalni, hogy a tényanyag, mellyel tanulóink megismerkednek, származását tekintve nem mutat

elég széles szóródást, hanem „feltárását” tekintve mindmáig meglehetősen egyoldalú. Annyiban egyoldalú, hogy főképpen a nevelő tárja azokat a tanulóknak, de csak igen kis mértékben tárják fel ezeket maguk a tanulók. Bizonyos iskolai szakaszokban természetesen érthető, ha a tényeknek a tanulók elé tárásában egészen domináns eljárás az, hogy a nevelő közvetlenül bemutatja (szemlélteti) a tanórán vagy kiránduláson stb. a szükséges tényeket. De lehetetlen ki nem fejezni azt az aggályt, hogy ha ez így történik változatlanul a középiskola utolsó osztályáig, akkor a tanulók öntevékenysége és aktivitására vonatkozó minden megállapításunk csak írott malaszt. Tantervi utasítások készítői, szakmethodikusok és didaktikusok számára egyaránt fel lehet tenni a kérdést: mi indokolja például, hogy bizonyos növényi egyedeket, melyeket már az alsó tagozatban megbeszélünk frontális osztálymunka során (s a munkának ez a jellege itt teljesen indokolt), miért kell ugyanígy megbeszélni a felső tagozatban, sőt a középiskolában is. Miért nem lehet már a felső tagozatban, de legalább a középiskolában esetenként (hangsúlyozzuk: esetenként és indokoltan) csoportmunka vagy egyéni munka során a szükséges tényfeltárást, s a hozzá kapcsolódó elemzést és általánosítást maguknak a tanulóknak elvégezniük? És vajon nem merül-e fel ugyanez a kérdés a történelemben vagy magyar nyelvtanban, a kémiában, vagy a fizikában? Nincs itt másról szó, mint arról, hogy az iskolarendszerben felfelé haladva lassan növekvő, de mindenesetre növekvő mértékben adjunk lehetőséget növendékeinknek arra, hogy mindenkor, amikor erre képesek s amikor a szükséges előzmények adótnak tekinthetők, ők maguk gyűjtsék össze, tárják fel a szükséges tényanyagot. Vagyis, hogy e tekintetben is érvényesítsük végre azt az egyébként régi igazságot, hogy ne végezzünk el helyettük semmit, amit ők maguk el tudnak végezni.

És éppen itt van többek között olyan lehetőség, hogy a lélektan bizonyos eredményeinek közvetlen érvényesítésére gondoljunk. Általános megállapítások helyett, melyek a lélektan pedagógiai alkalmazására vonatkoznak s „kétoldalú egyoldalúságok” helyett, melyek a pedagógia és lélektan kapcsolatát illetően mindkét tudományterületen felbukkannak, itt például határozottan megmutatkozik az interiorizálással kapcsolatos pszichológiai álláspont közvetlen alkalmazásának szükségessége a didaktikai kérdésfeltevésen belül. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az ismeretek minőségének emelkedésével jár együtt a tanulók aktivitásának növekedése a tényfeltárási területén, mivel szükségyszerűen növekszik általa — megfelelő pedagógiai eljárások esetében — az interiorizálás lehetősége; ezáltal emelkedik a megértés színvonala és nő a konkretizálás biztonsága.

Az elmondottak már előremutatnák abba az irányba, hogy mit mondhatunk a tényfeltáráshoz szervesen kapcsolódó didaktikai célú elemzésekről.

Az elemzések végtelen hosszú sorát, melyekkel a didaktikai folyamatban a különböző tárgyakon belül találkozunk, voltaképpen úgy kell tekintenünk, mint egy-egy mintát a tanuló számára. Mintát, mely lehetővé teszi számára, hogy majd „odakinn az életben” hasonló szituációban, hasonló probléma előtt állva bármikor, amikor a közvetlen pedagógiai vezetés már nem áll mellette, önálló elemzés során meg tudja találni a probléma megoldását. Természetesen itt is az a cél, hogy eljuttassuk oda: csoportosan vagy önállóan a megfelelő színű elemzést el tudja végezni. Az is világos, hogy ha a különböző ún. közismereti tárgyak során még a gimnázium har-

madik-negyedik osztályában is mindig és kizárólag a nevelő magyarázatát hallgatja, a magyarázatban rejlő elemzést veszi egyszerűen tudomásul — legyen ez mégolyan színvonalas is —, feltétlenül ható lélektani törvényszerűségek értelmében egy időn túl oly mértékben válik ebben az őt passzívításra kényszerítő munkában „telítetté”, hogy e munka hatékonysága egyre csökkenő tendenciát mutat. Egészen más lesz a helyzet, ha már az általános iskola idevonatkozó lehetőségeit felhasználva egyre növekvő számban keresünk alkalmat arra, hogy csoport- és egyéni munkában, a részben önálló és önálló elemzések végzésére mód nyíljon számukra. Természetesen tisztában kell lennünk azzal, hogy csak abban az esetben nyílik valóban mód erre, ha egyes esetekben, amikor ilyen jellegű munkát szervezünk, elvileg hasonló, a frontális osztálymunka kollektív körülményei között már elvégzett elemzések egész sorára lehet támaszkodnunk. Ha ezeknek a korábbi elemzéseknek elégségesen sikerült bizonyos „paradigmatikus” értéket és jelleget biztosítanunk s ezek során sikerült a tanulók képességeit megfelelően fejleszteni, akkor analóg esetekben kísérletet lehet és kell tenni az önálló elemzésekre is.

Elvileg ez egészen világos, alapvető pedagógiai tételekből és mindenekelőtt magából a nevelési célból közvetlenül ki is következtethető, a tapasztalat pedig sok jó megoldást igazolt. Ugyanakkor azonban el kell ismerni, hogy gyakorlatilag nem könnyen megvalósítható. Megvalósításához egész sor feltételt kell biztosítanunk. Mindenekelőtt annak a szemléletnek erőteljes propagálását a pedagógusképzésben és továbbképzésben, mely valóban biztosítja a gyermek és ifjú számára az alapvető jogot a munkában való aktív részvételre; azt a szemléletmódot, mely lehetővé teszi olyan nevelő-növendék-viszony kialakulását, melyet valóban munkatársi viszonyoknak nevezhetünk. Nyíltan meg kell mondani, sokkal könnyebb az idevonatkozó elvi tételeket a priori jelleggel tudomásul venni, mint fáradságos és következetes munkával az iskola hétköznapijain — sokféle kudarccal is eleve számolva — azokat sikerre vinni. Holott ezen múlik minden. És természetesen azon, hogy e tekintetben is sürgősen kimunkáljuk azoknak a lehetőségeknek felfelé haladva egyre bővülő rendszerét, amelyekben a részleges és teljesen önálló elemzéseket be lehet vezetni; ki kell mutatni a tananyag szimptomatikus részeit, melyekkel kapcsolatban ez megkísérélhető, valamint azokat is, melyek — különösen a tantervi koncentráció felső köreiből elhelyezkedett tananyagok esetében — egyenesen köteleznek részleges vagy önálló elemzés biztosítására. Többet kell tennünk ennek érdekében a tantervekben is. Nem mondhatjuk, hogy e tekintetben nem tettünk semmit, de amit tettünk, nagyon kevés. Esetenként értékes előzményeknek a tantervek utasításaiban hiába keressük a következményeit. Csak örülni lehet például annak, hogy az olvasmánytárgyalás esetében a tanterv már az általános iskola III–IV. osztályában lehetőséget nyújt a gyermekeknek arra, hogy bizonyos olvasmányok egészben történő bemutatása után javaslatot tehessenek azok részekre bontását illetően. Nyilvánvaló, hogy ezekben az esetekben a korábbi olvasmánytárgyalások során lezajlott hasonló munkát mintegy példának tekintik, olyan előzménynek, mely bizonyos lehetőséget ad a gyermekek számára, hogy kísérletet tegyenek némi önállósággal is elvégezni ezt a tevékenységet. Sajnos, hasztalan keresnénk ennek a kezdeményezésnek a bátor továbbvezetését a tanterv felsőtagozati utasításaiban; holott enélkül, s az elmélet megfelelő idevonatkozó anyagai nélkül a gyakorlat csak nehezen, hosszas erő-

feszítés útján tud majd eljutni ideig. Minden okunk megvan arra, hogy bízzunk abban: közoktatáspolitikai és elméleti támogatással ezt a nagyarányú átalakulást a gyakorlat végre tudja és végre fogja hajtani, s ennek következményeképpen a nevelők a pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségek által megszabott feltételek között egyre nagyobb önállóságot biztosítanak majd növendékeiknek. Meg lehetünk győződve, hogy nem a munka rossz értelemben vett megkönnyülése következik be, hanem éppen a munka felelősségének és nehézségének növekedése, de ezt a nehezebb munkát — bármilyen paradoxonnak hangzik is — könnyebb lesz elvégezni. Növendékeink egyre inkább alkotóan dolgoznak majd, saját iniciatíváikat, elképzeléseiket is egyre inkább érvényre juttatják, saját tapasztalataikat is egyre jobban hozzáadják a munkához, egyre jobban asszimilálják a feldolgozandókat, egyszerűen dolgozni fognak és egyre kevésbé csupán hallgatni, tudomásul venni, egyszerűen végrehajtani.

Az elmondottakhoz szervesen kapcsolódik az oktatási folyamatnak az a fő mozzanata, melyet úgy nevezünk, hogy a szükséges absztrakciók, általánosítások megfogalmazása. E tekintetben többszörösen elmondtuk már, mi volna a helyes megoldás. A didaktikai elmélet ismételten utalt arra, hogy a gyermekeknek és ifjaknak a legfőbb összefüggések felismerése és a megfelelő szintű elemzések alapján önállóan kell a főbb általánosításokat megfogalmazniuk, vagy legalább is erre kísérletet kell tenniük. Ha ezt nem tudják megtenni, biztosak lehetünk afelől, hogy nem volt megfelelően differenciált az elemzés. Azt aligha kell külön bizonyítani, hogy azok az elemzések, melyeket részben vagy teljesen önállóan végeznek el, sokkal inkább biztosíthatják a viszonylag önálló absztrakciók, általánosítások lehetőségét.

A helyzettel e tekintetben nem lehetünk elégedettek. Még olyan eset is előfordul, amikor szinte mintának tekintik azt a munkát, melyben a szükséges absztrakciókat és általánosításokat a tanulók csak tudomásul veszik. Egy írásos feldolgozás során olyan tanítási óraleírást lehetett nemrég olvasnunk, melyben ismételten és következetesen visszatérő formulák voltak a következők: „A nevelő közli a tanulókkal...”, „A tanulók elismétlik...”, „A nevelő meghatározza a vadmurok fogalmát...”, „A tanulók tudomásul veszik...” — Lehetetlen ebbe belenyugodnunk akkor, amikor határozottan tovább akarjuk fejleszteni az iskolai munkát.

Természetesen csak aggodalommal lehet tudomásul venni olyan javaslatokat is, melyek az utóbbi időben arra irányulnak, hogy a munkaidőn belüli bizonyos megtakarítások érdekében nagyobb mértékben hagyatkozzunk a tankönyvekben levő meghatározásokra, általánosításokra („majd ott megtalálják”). Esetenként ez nem elképzelhetetlen, de széleskörűen alkalmazva alighanem sokba kerülne ez a megtakarítás; arról nem beszélve, hogy esetenként a régiesen deduktív eljárásokhoz való visszatérést jelenthetné, s ez a körülmény homlokegyenest ellenkeznék azokkal a célokkal, melyeket iskola-reformunkkal szolgálunk.

Az elemzéssel és általánosítással kapcsolatban kell szóvá tennünk többek között azt a kérdést is, melyet az ellenőrzés fő mozzanatával kapcsolatban még érintünk ugyan, de itt is lényegesnek látszik, s ez a tanulók munkájának értékelése, minősítése. Nem lehet indokolatlannak tekinteni azt a kifogást, mely szóvá teszi, hogy az ellenőrzés jelenlegi megvalósítása az oktatás folyamatában esetenként azt a benyomást kelti, mintha az ellenőrzés „kivülrekedne” e folyamaton. Ezért egyesek ma arról beszélnek, hogy az ellen-

őrzést az oktatási folyamat szerves részévé kell tenni (*Moszkalenko*). Ez ugyan elméletileg meglepően hangzik, de el kell ismerni, hogy gyakorlatilag az ellenőrzések periodikus visszatérése — egyéb hiányosságok mellett — bizonyos izolált jelleget kétségtelenül mutat. Az a javaslat, hogy tegyük az oktatási folyamat részévé, ebben az értelemben nem indokolatlan. Az erre vonatkozó javaslatok azonban még erősen megfontolandók.

Ami e tekintetben itt most számunkra különösen fontosnak tűnik, az a következő:

Ha azt kívánjuk, hogy a tények összegyűjtésében, elemzésében és általánosításában tanulóink aktív módon vegyenek részt, akkor természetesen lehetetlen ez irányú munkájukat figyelmen kívül hagynunk, amikor minősítjük őket. Nyilvánvalóan nem volna célszerű azt javasolni, hogy a jövőben csökkentjük a kimondottan ellenőrzési célú didaktikai tevékenység súlyát a minősítés tekintetében, de lehetetlen nem növelni az ismeretszerzés folyamán felmutatott aktivitás megfelelő regisztrálását és honorálását. Indokoltnak látszik, hogy minden önálló kezdeményezést, az elemzésben, a problémák felismerésében, azok megoldásában, az absztrakciók, általánosítások megszövegezésében, az elemzés sok irányú munkájában való eredményes, önálló gondolkodásra és figyelemre, valló részvételt feltétlenül beszámítsunk a tanulók minősítésébe. Ez a ténykedés sok esetben többet elmondhat, mint a gondolkodást valamivel kevésbé s az emlékezést nagyobb mértékben igénybevevő „felelés”. Természetesen részletesen ki kell dolgoznunk a beszámítás módjait, de a beszámítás tényének a jogossága önmagában aligha vitatható.

Az oktatási folyamat korszerűsítésével kapcsolatos viták során szóba került az utóbbi időben az a kérdés is, hogy az új anyag megértéséhez szükséges korábbi anyagok felidézése hol történjék? Mivel a kombinált órával kapcsolatban esett erről szó, s elhangzott az a javaslat, hogy az ellenőrzési részben kapjon helyet, szükséges erre néhány szóval kitérnünk. Csak ismételni tudjuk azt a korábban már kifejtett álláspontot, mely szerint itt többféle variáció lehetséges. Van olyan eset, amikor az ellenőrzés során — feltéve, hogy volt ellenőrzés a szóban levő órán — már felidézzük az új megértéséhez szükséges régebbi ismereteket, *de* ez nem ment fel bennünket attól, hogy az új anyag tárgyalása folyamán e felidézést ismételten elvégezve a szükséges kapcsolatokat biztosítsuk. Mivel ez sok esetben szinte kettős munkát eredményez, ezért a megfelelő helyen indokoltnak tarthatjuk azt az eljárást is, mely nem az új anyag tárgyalását megelőzően, hanem annak folyamán végzi ezt el; a folyamatos felidézés során sem mindig egyszerre végzi el, hanem részletekben, a szükséges adagolásban. Tehát nem lehet egyszerűen minden esetre előírni, hogy így vagy úgy történjék. Annyi kétségtelen, hogy az új anyag feldolgozása során felidézett ismeretek minősége és értéke egyes esetekben szintén fontos tényező lehet a tanulók minősítésében.

Ami ezek után az oktatási folyamatnak az eddigiekben nem érintett mozzanatát illeti, ezekkel kapcsolatban itt — a rövidség kedvéért — csak a következőkre kívánunk utalni:

„Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete” c. monográfia a II. rész VI. fejezetében kísérleti jellegű megfigyelésre támaszkodva viszonylag részletesen foglalkozik a rögzítések lehetséges rendszerével, valamint ezek elhelyezkedésével a kombinált órában, s egyszer-

smind kimutatja, hogy a rögzítés különböző strukturális megoldásainak milyen következményei lehetnek az óra nevelő hatékonysága tekintetében.

Amire most külön is rá kell mutatnunk, az egy olyan összefüggés, melyet aligha volna célszerű figyelmen kívül hagynunk, amikor az oktatás korszerűsítéséről gondolkodunk. *Ez az alkalmazásnak* — melyről már eddig is szóltunk — *komplex funkciója* az oktatási folyamatban. Azon a közismert funkción túl ugyanis, mely a szükséges jártasságok és készségek kimunkálására irányul, növelni kell olyan irányú funkcióját, mely az ismeretek rögzítését, valamint az ismeretek megértésének és elsajátításának ellenőrzését teszi a jelenleginél magasabb szinten megvalósíthatóvá.

Mi indokolja, hogy az alkalmazással, mint az oktatási folyamat egyik fontos mozzanatával (bizonyos értelemben komplex mozzanatával) kapcsolatban szóná tegyük ennek a „funkció-halmaznak” a lehetőségét és szükségességét?

Ezt azon a rendkívül fontos szerepen túl, melyet az alkalmazások különböző változatainak az oktatási folyamat egészen belüli kiterjeszkedő tendenciája a teljesítményképes tudás tekintetében betölt, különlegesen indokolja egyrészt a rögzítés, másrészt az ellenőrzés jelenlegi helyzete az ún. közismereti tárgyakban. Aligha tekinti bárki is túlzásnak azt az állítást, hogy a jelenlegi rögzítések és ellenőrzések abszolút többsége mind a mai napig a verbális értelemben vett ún. szóbeli rögzítés és szóbeli ellenőrzés. (Az írásbeliség a rögzítés és ellenőrzés „verbális” jellegén a legtöbb esetben nem változtat.) Egyáltalán nem tekinthető kielégítőnek az a tendencia — sok esetben egyáltalán fel sem ismerhető ilyen tendencia —, mely az „alkalmazó rögzítés” és „alkalmazó ellenőrzés” egyre sűrűbb felbukkanását mutatná, illetve garantálná az oktatási folyamatban. Eltekintve most attól a hibától, mely a közismereti tárgyak jelentős részében egyoldalúan a tényanyag verbális rögzítésére törekszik s még a szükséges „miért?”-eknek sem mindig biztosít megfelelő helyet, s eltekintve attól a számtalanszor emlegetett jelenségtől, hogy a rögzítés esetenként — már rövidege miatti súlytalansága következtében is — formális jellegű, mindmáig egyáltalán nem sikerült eléggé tudatosítanunk az alkalmazás rögzítő jelentőségét. Az oktatási folyamat korszerűsítése határozott fordulatot tesz szükségessé abban a vonatkozásban, hogy az alkalmazások rögzítési funkcióját ne csak mint az alkalmazások „melléktermékét”, hanem mint fő hatási irányát is egyre jobban biztosítsuk, s ezáltal a rögzítés és alkalmazás „mozzanatait” a szükséges és lehetséges esetekben össze is vonjuk. Itt nem új didaktikai felismerésről van szó, hanem olyan álláspontról, mely a didaktikában és metodikában eddig is felbukkant már (elég csupán *Szkatkinnak* „A természetrajztanítás módszertana” c. kitűnő munkájára s ennek az alkalmazást illető fejtegetéseire hivatkozni), a részletes elméleti kimunkálás és a tömeges megvalósítás azonban mindmáig várat magára.

Ami magát az ellenőrzést illeti, természetesen itt is felmerül a kérdés mind a didaktikai és szakmetodikai kutatással, mind magával a gyakorlattal kapcsolatban: miért késik annak a helyzetnek a legszélesebb értelemben való kialakulása, mely egyáltalán nem elégszik meg az ismeretek szóbeli „felmondásával”, hanem csak akkor nyugszik meg, amikor azt is ellenőrizte, vajon alkalmazni, felhasználni tudja-e azokat a tanuló? Már az eddigiekben is emlegettük ugyan, hogy a szóbeli és írásbeli feleleteken túl egyre inkább szükségessé válik az adott ismeretek, jártasságok és készségek

funkcionálásának ellenőrzése gyakorlati feladatmegoldásokban is. El kell azonban ismerni, hogy ezt eléggé határozatlanul és óvatosan tettük. Holott ha igaz az, hogy csak a teljesítményképes tudás ér valamit s a verbális emlékezeti tudás értéke a legtöbb esetben minimális, akkor ebből szervesen következik, hogy *az ellenőrzésnek a teljesítményre kell irányulnia*. Ez bizonyos esetekben szóbeli teljesítmény ugyan, de kétségtelen, hogy a szóbeli teljesítményeknek is egyre inkább önálló, alkotó alkalmazások, feladatmegoldások formájában kell jelentkeznük. Általában pedig a gyakorlati feladatmegoldásoknak, mint az ellenőrzés legjobb lehetőségeinek határozottan előtérbe kell kerülniük. Ezt jelenti az alkalmazásnak, mint ellenőrzésnek a funkciója s ebből következik, hogy az alkalmazások körének általános „kiterjeszkedő tendenciája” részben magába olvasztja a rögzítés és ellenőrzés funkcióját is a jártasságok és készségek kimunkálásának didaktikai feladatán túl, illetve azzal egységben.

Az elmondottakkal természetesen korántsem merítettük ki azokat a problémákat és feladatokat, melyek az oktatási folyamat szerkezetével, e szerkezet alkotó, dinamikus tervezésével és lebonyolításával kapcsolatban jelentkeznek, s melyek végső soron a különböző jellegű órák változatos struktúráiban érhetők tetten; csupán néhányat sikerült e problémák és feladatok legfontosabbjai közül itt megemlítenünk.

Ismételten utalnunk kell arra, hogy az elmondottakban — didaktikai elméletünk és oktatási gyakorlatunk jelenlegi hazai helyzetét figyelembe véve — az oktatási folyamat szerkezetét illetően mintegy a minimális programot vázoltuk fel, mely oktatásügyünk fejlődése érdekében már a közeljövőben megvalósítandó s mely egyszersmind szervesen épül eddigi eredményeinkre és tapasztalatainkra. Természetesen az említetteknél radikálisabb változtatások szintén elképzelhetők; az ezekre vonatkozó viszonylag érvényes tudományos megállapítások azonban csak e változásokat illető nagyobb tapasztalat birtokában, megfelelő kísérletek elvégzése után válnak megfogalmazhatókká.

Végül utalnunk kell arra is — ami egyébként nyilvánvaló —, hogy az oktatási folyamat korszerűsítése tekintetében a szerkezeti vonatkozású problémák csak egy töredékét jelzik a teendőknél, a megoldásra váró feladatoknak. Ez a töredék nem jelentéktelen ugyan, mert a strukturális kérdésekben történő előrehaladás jelentősen hozzájárulhat az oktatás életközelségének, dinamizmusának, nevelő hatékonyságának fokozódásához. A korszerűsítéshez ugyanakkor természetesen a metodikai kérdésekben való határozott előrelépés is szervesen hozzátartozik, mindenekelőtt abban a szellemben, ahogy azt *Sztrezikozin* „Az új iskola módszertani kultúrája” című kitűnő tanulmánya megvilágítja. — A módszerek és módszeres eljárások kérdései azonban már túlmutatnak e referátum keretein; külön referátumban kerülnek munkaértekezletünkön megtárgyalásra.

Шандор Надь :

СТРУКТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

В статье обсуждаются вопросы о том, каким образом организовать процесс воспитания, чтобы этот процесс во все большей мере приобрел характер творческого труда. По мнению автора обучение должно представлять собой результат общей работы коллектива преподавателей-учеников и должно быть хорошо обоснованным для учеников. В связи с этим подчеркивается значение практического использования познаний в качестве мотивирующего фактора. Улучшение процесса обучения сводится не к одному вопросу о применении одних или других типов занятий, а требует идеологических, структурных и методических изменений, распространяющихся на весь процесс. В статье дается анализ имевшихся до сих пор подобных инициатив и характеризуются пути дальнейшего улучшения достижений. По мнению автора достижения и пути достижений нельзя рассматривать раздельно.

Sándor Nagy :

STRUCTURAL PROBLEMS OF MODERNIZATION OF THE DIDACTIC PROCESS

Aim of the study is to discuss the problem how the didactic process should be organized so that it could be better included in the category of creative work. It is stated that the teaching procedure must be a common work of the teacher-pupil-community and it must be well motivated for the pupil. In this connection the importance of the practical application of knowledge as a motivating factor is emphasized. The problem of improving the teaching process does not consist in that — as it is stressed upon by the author — whether this or another type of time-table should be applied; more than that, ideological, structural and methodical changes covering the whole of the process are necessary. The study analyses the tentative steps made in this direction so far and outlines the ways leading to better achievements, assuming at the same time the standpoint that the achievements can not be separated from the ways to be followed.

A NEVELÉS RENDSZEREZÉSÉNEK PROBLÉMÁIRÓL*

A nevelés rendszerének vizsgálata, feltárása fontos és időszerű feladat, a kommunista nevelés egyik sarkalatos kérdése. Szorosan összefügg a nevelés társadalmi felfogásával; a művelődéspolitikával, az iskolareform, a nevelőmunka tervezésének ügyével; a nevelés hatékonyságának, tervszerűségének fokozásával.

A sokoldalúan fejlett szocialista személyiség és közösség formálása szükségyszerűen megkívánja a felnővekvő ifjúság életének, nevelésének egyre teljesebb és átfogóbb megszervezését: egységes nevelési rendszer kialakítását. *Kairov. I. A.* a SzKP XXII. kongresszusán rámutatott: „Jelenleg azon dolgozunk, hogy megalkossuk annak a felnővekvő nemzedéknek teljes nevelési rendszerét, amely nemzedéket a kommunizmus építője erkölcsi törvénykönyvének szellemében nevelik, mert azok a tulajdonságok, amelyekkel a jövő emberének rendelkeznie kell, nem alakíthatók ki részletekben, egymástól elszigetelten.”¹

A nevelés rendszerének felismerése, feltárása a kommunista nevelés szempontjából sok tekintetben elengedhetetlen.

1. Ez segíti elő a nevelés tudományos színvonalú *művelődéspolitikai* irányítását. Meg kell határozni a társadalom nevelő tényezőinek a nevelés rendszerében betöltendő helyét, ez teszi lehetővé az összes nevelő tényező *egységes pedagógiai frontjának* kialakítását. Csak a nevelés rendszerében gondolkodva lehet a feltételekhez és lehetőségekhez igazodva konkretizálni a nevelési feladatokat, megállapítani ezekre vonatkozóan az „illetékességet”, az *egyes nevelő tényezők felelősségét, sajátos szerepét*. Így biztosítható a nevelő tényezők ráhatásaiban a kellő összhang, a nevelés bonyolult akcióinak koordinálása, hogy — amint a PTI Nevelési tervjavaslata is megkívánta — „sokoldalú hatást gyakoroljanak a fiatalokra, s a nevelőhatásokat összehangoltan, egymást kiegészítően, egységesebben valósítsák meg.”²

2. A nevelés rendkívül bonyolult jelenség. Nem egyszerűsíthető le a páros kapcsolat elképzelésére. A nevelés nem egyszerű hatás, nem is csak kölcsönhatás, hanem ezek állandóan alakuló, sokrétű, bonyolult szövedéke. A nevelés eredményességének feltétele egész *hatásrendszerének* áttekintése, figyelembevétele. A nevelésnek *át kell fognia a növendékek* egész életét, egységben és össze-

* Vitaanyag. Egy készülő disszertáció („A közösségi nevelés helye a pedagógia rendszerében”) részlete.

¹ *Kairov, I. A.* : „A forradalom győzelmeit csak az iskola szilárdíthatja meg”. A XXII. kongresszuson elmondott beszéd. Köznevelés. 1961. 672. o.

² Nevelési terv-javaslat a magyar általános és középiskolák számára. PTI. 1960. 9. o.

függéseiben kell látnia a fejlődésüket meghatározó tényezőket. „A folyamatosság és rendszeresség híján a helyes törekvések, helyes hatások is elszigetelődnek, egymást követő, de nem egymásba kapcsolódó akciókká válnak, s így nem lehetnek döntő tényezői a tanulók fejlődésének.”³

3. A nevelés *tervezése* megkívánja a nevelés rendszerének ismeretét; nélkül nem juthatunk túl az alkalmosszerűségeken, az ösztönös nevelés fokán. A nevelés rendszerének alapján viszont határozottabban és hatékonyabban érvényesülhet a nevelőmunkában a *célratorés és a tudatosság*, a nevelés *tervszerűbb és szervezettebb* lehet. A *nevelési terveknek* ki kell terjedniük a nevelés egész rendszerére. Átfogó „nevelési terv”-ek készítése megoldhatatlan a nevelés rendszerének ismerete és figyelembevétele nélkül.

4. Már *Makarenko* rámutatott arra, hogy *egyetlen nevelési eszköz, módszer sem alkalmazható elszigetelten*, a nevelés rendszerétől függetlenül. A nevelés minden eljárásának, akciójának szervesen bele kell illeszkednie a nevelés rendszerébe.

5. Csak a nevelés rendszerét figyelembe véve lehet *elkerülni a nevelés egyoldalúságait* és hiányosságait, azt, hogy csak egyes feladatokra irányul, másokat viszont elhanyagol. Egy-egy alkalommal egyvalamely nevelő tényező nem birkózhat meg a nevelés sokféle feladatával. Rendszer nélkül óhatatlan *hézagok* támadnak a nevelésben, döntő problémák megoldatlanul maradhatnak. Az eredményes, mindenoldalú nevelés hosszabb időre szóló perspektivákat felölelő átfogó nevelési rendszert kíván. A gyermekek egész fejlődési időszakára kiterjedő rendszer biztosíthatja a feladatoknak a növendékek *életkorához, fejlettségéhez való alkalmazását* is.

6. A nevelés nem lehet egyes emberek műve. A nevelés „*munkamegosztásának*”, a pedagógus-közösség kialakításának is feltétele a nevelés rendszerének tudomásulvétele, a *közös és a sajátos feladatok* felismerése és vállalása, a sokféle tevékenység és a szereplő egyéniségek *egységének* biztosítása.

7. A nevelés egész rendszerének ismerete és az *egész nevelésért érzett felelősség* segítheti elő, hogy valamennyi pedagógus kilépjen a pusztán tanítás hivatalnokai egyoldalúságából, vállalja az oktatás mellett a nevelés további, szélesebb körű, az ifjúság iskolán kívüli egész életére is kiható feladatait. Így terjesztheti ki a szocialista iskola a tantárgyi oktatáson és képzésen túl befolyását a rábizott ifjúság életének minden lényeges oldalára.

*

A nevelés rendszerére vonatkozó elgondolások egyrészt az adott társadalom *nevelési gyakorlatából* szűrhetők le, másrészt a pedagógiai kézikönyvek, *tankönyvek, tan- és nevelési tervek* stb. megállapításaiból olvashatók ki. A nevelés rendszerének kifejtése — mint minden rendszerezésnél — *rendszerező elvek, kategóriák* kidolgozása révén történhet meg. A rendszerezőt, amikor a vizsgálati körhöz tartozó jelenségek sokféleségét és bonyolultságát rendszerbe igyekszik foglalni, *sajátos szemlélete, nézőpontja* vezeti. A rendszer tudományos feltárásának feltétele, hogy ez a kategorizálás megfeleljen a *tények objektív logikájának*.

A *nevelés rendszerének, fejlesztésének* több olyan hagyományos vonása van, ami szinte a dolog természetéből fakad és napjainkban is érvényre kell jutnia.

³ A közösségi nevelés irányelvei az általános iskolákban. Tankönyvkiadó. 1961. 7. o.

Ide sorolhatjuk mindenekelőtt a nevelés *életkorok* szerinti differenciálását. A nevelés életkori szakaszok szerinti, *vertikális* rendszerezésének több formája ismeretes az ókori nevelés, illetve *Comenius* óta. Napjaink gyakorlatának a nevelés *iskolafokok* szerinti felosztása felel meg leginkább. Eszerint a nevelés egyes életkori szakaszai: a csecsemőkori (0—1 év), a bölcsődei (1—3 év), az óvodai (3—6 év), az elemi iskolai (alsó tagozati) (6—10 év), az általános iskolai (felső tagozati) (10—14 év), a középiskolai (14—18 év), a főiskolai (18—23 év) és a felnőtt nevelés. Megjegyezzük, hogy az életkori szakaszok felosztása különösen egy ponton problematikus: a 14 év választó vonala nem szerencsés, mert kettévágja a serdülés folyamatát. Az életkori fejlődés mai viszonyainak jobban megfelelne a 13—16 évig terjedő szakasz figyelembevétele (ezt láthatjuk például az NDK új iskolarendszerében).

A nevelés *vertikális, életkori rendszerének* megállapítása a múltban nem jelentette, hogy a nevelés valamennyi életkori szakaszra ki is terjedt. A nevelés terjedelmét a társadalmi viszonyok határozták meg; csak az uralkodó osztály szűk rétegének gyerekei részesülhettek a felnőtt korig terjedő nevelésben. Napjainkban hazánkban már a 16. életévig mindenki kötelező jelleggel részesül nevelésben; a középiskolai nevelés (18. évig) általánossá válása felé haladunk; egyre többen végeznek főiskolát; kiterjedt a felnőttoktatás hálózata, és a munkahelyeken, valamint a társadalmi szervezetek körében szakadatlanul folyik a felnőttek nevelése.

A nevelésnek az életkorok, „*életkori sajátosságok*” szerinti rendszerezésekor figyelembe kell venni, hogy a különböző egyedek fejlődése jelentős eltéréseket mutat, egy-egy életkori szakaszon belül is a fejlettség különböző fokozataival találkozhatunk. Egyes 12 évesek pl. a tulajdonságok bizonyos területén fejlettebbek, mint mások; más tulajdonságok terén viszont elmaradottabbak. A *fejlődésbeli különbségek és egyéni eltolódások* miatt az életkori szakaszokat nem szabad mereven kezelni és a nevelés rendszerét nem minden vonatkozásban helyes túl szűk életkori szakaszokra (például évekre) lebontani.

Véleményünk szerint a szovjet és csehszlovák nevelési tervvel szemben a PTI által kidolgozott nevelési tervjavaslatnak nem erénye, hanem inkább gyengéje a *követelményeknek* egyes évekre való túlzottan következetes „konkretizálása”. Vannak ugyanis gyerekek, akik bizonyos vonások területén már ötödikes korukban elérik a nyolcadikos szintet, ugyanakkor ezek más vonások terén vagy mások ugyanezen vonásokban nyolcadikos korukban is még az ötödikes fokon tartanak. Nem jelenti ez ugyanakkor azt, hogy ne lehetne, ne kellene a nevelőmunka *tennivalóit* évekre, sőt kisebb szakaszokra is konkrétan kitűzni, meghatározni.

Ugyancsak általánosan elfogadott felosztása a nevelésnek a *normál, a gyógyító és a javító* nevelés megkülönböztetése. Bár *Makarenko* óta tudjuk, hogy a javító nevelés lényegében nem különbözik az általános gyermekneveléstől, a kialakult szociális elferdülések miatt különleges feltételeket (például nevelőintézetet) és *fokozott gondoskodást* igényel. A továbbiakban csak az általános (normál) nevelés rendszerével foglalkozunk.

Különbséget kell tennünk a nevelés rendszerében a nevelést végző *társadalmi szervek* szerint. Így megkülönböztethetünk *családi, magán és intézményes* nevelést. Az intézményes nevelés is lehet egyházi, állami és társadalmi (egyesületek, szervezetek keretében folyó). Mai viszonyaink között a nevelőerők fő hármassága: a család, az iskola és az ifjúsági szervezet.

Az életkori fokozatok megjelölésénél már alkalmaztuk a következő rendszerező elvet is: az *iskolafokok* szerinti felosztást. Ez az *iskoláztatás rendszerében* jut kifejezésre. A nevelés *iskolatípusok* és *iskolafokok* szerinti felosztásának helyességét a gyakorlat egyértelműen igazolja. Mind az oktatás tervezésében, mind a nevelési tervekben világosan elkülönül az iskoláskort megelőző (bölcsődei, óvodai), az általános iskolai (alsó és felső tagozati), a középiskolai (gimnáziumi és szakközépiskolai, ill. dolgozók iskolájabeli) és a főiskolai (egyetemi) nevelés. E felosztás általános érvényét, használhatóságát az adja, hogy napjainkban egyre inkább az *iskola válik a nevelés központjává*.

Az iskolarendszer egyes fokozatai magukban foglalják és kifejezik az *életkori szakaszokat*, a *döntő nevelési intézményt*, az *illetékes nevelő közösséget*, a *nevelés alapvető alkalmait*, *kereteit és fő tartalmait*. Az *iskolai munka a növendékek életének fő tartalma, tevékenysége*. Ennek viszonyai határozzák meg leginkább a növendékek fejlődését.

Az iskolai nevelésen belül szokásos — a *nevelési alkalmak* szerinti — felosztás: a *tanórán folyó*, a *tanórán kívüli és iskolán kívüli nevelés* megkülönböztetése. A *nevelőmunka alapvető szervezeti formáit* pl. a nevelőmunka tantervének csehszlovák tervezete a következőkben foglalta össze:

1. az egyes tárgyak oktatása és a tanterv szerinti termelőmunka,
2. az osztályfőnök munkája a tanulókollektívával és az egyes tanulókkal,
3. a tanórán kívüli munka (szakkörök, ifjúsági csoportok),
4. az iskolán kívüli munka (ifjúsági szervezet, úttörőház, ifjúsági könyvtár), egyéb ráhatás (rádió, TV, film, színház, irodalom, tömegszervezetek),
5. családi nevelés.⁴

*

A nevelés rendszerezésével kapcsolatban foglalkoznunk kell a nevelésnek a köztudatban elterjedt *oktatásra és nevelésre való sértésválasztásával*. Egyesek az *oktatáson az iskola sajátos nevelő munkáját értik*, megkülönböztetésül más nevelő tényezők *nevelő tevékenységétől*. Másik nézet az *iskolán belül különíti el az oktató és a nevelő munkát*. Ebben az esetben *oktatásnak* többnyire a *tanórákon folyó munkát* tekintik, nevelésnek viszont az egyéb alkalmakkor; főként az osztályfőnöki munka, a tanításon kívüli foglalkozások, az ifjúsági szervezet keretében végbemenő nevelő tevékenységet. Ebben az összefüggésben oktatásról beszélve általában a *tananyag átadására*, a tanulók „értelmére” irányuló hatásra gondolnak, míg a *nevelést elsősorban erkölcsi nevelésnek* (fegyelmezésnek), a tanulók érzelmi, akarati formálásának, magatartása alakításának tartják.

Ez a megkülönböztetés, a nevelésnek ezen az alapon való rendszerezése lényegében a *herbartizmushoz* nyúlik vissza. *Herbart* az oktatás mellett megkülönböztette a kormányzás és az erkölcsi nevelés (vezetés) feladatait; e fogalmakkal a gyermekek fegyelmezését (a tanulók megfékezését, az oktatás nyugodt feltételeinek biztosítását) és lelki fejlesztését, jellemük kialakítását jelölte. A herbartizmus legjelentősebb hazai képviselője, *Kármán Mór* hasonló alapon, mégis lényeges módosítással dolgozta ki a nevelés felosztását. A nevelés „koronájának”, legértékesebb feladatának, területének tekintette az oktatást, amit az értelmi neveléssel azonosított. Emellett megkülönböztette a testi nevelést (feladata az ápolás, gyakorlás) és az erkölcsi nevelést (ami nála az indulat

⁴ A nevelőmunka tantervének tervezete. Pedagógiai Kutatóintézet. Prága, 1959.

vezetésére és az akarat fegyelmezésére oszlik). Az oktatás egyoldalú, intellektualista felfogása és túlértékelése ugyanakkor szemben áll a herbarti elméletben az oktatásnak a nevelés eszközeként való felfogásával, a nevelő-oktatás hangoztatásával.

Az oktatás és a nevelés megkülönböztetésének rendszerező elvként való felhasználását jelenti a *nevelés feladatainak két csoportba* való sorolása. Eszerint a nevelés feladata egyrészt az ismeretek nyújtása, az oktatás, *emellett* másrészt az egyéniség, a képességek kiművelése; a tulajdonképpeni nevelés. Az iskola feladata ennek megfelelően elsősorban az oktatás, tehát az ismeretnyújtás, de nem korlátozódhat erre, hanem vállalnia kell a nevelést, a személyiség sokoldalú fejlesztését is.

Az oktatás és a nevelés külön területekként való elhatárolása mutatkozik meg abban, hogy eddig egymás mellett, külön úton haladt a *tantervek és a mellérendelt nevelési tervek kidolgozása*. Korábban csak tantervek készültek: ezek foglalták magukba az iskola általános és tantárgyi, főként tanítási feladatait. Újabban megszorodtak az iskola tanítási órán kívüli, sokoldalú nevelési feladatai, ez szükségessé tette ezek tervezését is. A nevelési tervek készítésével a tanterv a tantárgyi oktatás, a nevelési terv a tanítási órán túli nevelőmunka tervévé vált. Azonnal felmerült azonban a két terv kapcsolatának kérdése. A nevelés csak *tennivalók* szempontjából különíthető el *alkalmak* szerint. Az oktatás és a nevelés (helyesebben a képzés) *követelményei* azonban nem választhatók szét a tanításra és az ezen kívüli nevelési alkalmakra. Pl. világnézeti, erkölcsi, testi, esztétikai, politechnikai nevelésnek folytania kell a tanítási órákon, az egyes tantárgyak keretében, valamint más iskolai és iskolán kívüli keretek között is. Kiderült, hogy a nevelést nem lehet ilyen módon oktatásra és emellett nevelésre felparcellázni. Nem választhatók teljesen el, nem alakíthatók külön ki a tanterv és a nevelési terv követelményei. Az utóbbi időben folyt vitákból az szűrhető le, hogy mindenekelőtt ki kell dolgozni, a nevelés általános céljaiból kiindulva, a *nevelés teljes követelményrendszerét*, majd ebből lebontva lehet meghatározni a tantárgyak oktatása során végrehajtandó tantervi feladatokat és az egyéb nevelési alkalmak felhasználásával megoldandó nevelési tervbe foglalt feladatokat.

Az oktatásnak és a nevelésnek külön *területekként* való egymás mellé állítását nem fogadhatjuk el. Az oktatás, valamint a nevelőmunka többi oldalai: a képzés és a vezetés — a nevelésnek nem területei, hanem funkciói. A képzés követelményrendszere, az oktatás és a vezetés elvei együttesen valósulnak meg az iskolai és egyéb nevelőmunka területein, különböző alkalmakkor, a konkrét tevékenységek során.

*

A herbartizmus említésekor már rátértünk a nevelés felosztásának egy további szokásos elvére: a nevelésnek a *lelki (pszichikai) tényezők szerinti felosztására*. Ezek az elgondolások a nevelést a lelki tehetségek kiművelésének tekintik. A régi idealista filozófia és az ebből kiágazó lélektan az embert *testre és lélekre* osztotta. A lélekben különböző megnyilvánulásokat: érzékelést, értelmet, érzelmet és akaratot különített el. Ennek megfelelően megkülönböztették a testi nevelés mellett az értelmi, az érzelmi és az akarat nevelést.

A modern pszichológia már kimutatta a *lelki élet* „felparcellázásának” tarthatatlanságát, metafizikus voltát. Érzékelés, gondolkodás, érzelem és akarat az emberi cselekvés (sajátos biopszichikai-társadalmi „alkalmazkodás”)

pszichikai „eszközei”, *elválaszthatatlan alkotóelemei*, megnyilvánulásai. Az egyén lelki élete oszthatatlan egész („individuum”), ami a társadalmi gyakorlati tevékenység problémáinak megoldására irányul. A nevelésnek pszichikai területek, részfunkciók szerinti felosztása ezért kiindulásában, alapjaiban hibás. Az ilyenfajta mesterkélt elkülönítésekre vonatkozik *Makarenko* megállapítása: „Az ember nem részletenként nevelődik, hanem szintétikusan fejlődik mindazon hatások következtében, amelyek érik.”⁵

Ezen túlmenően a nevelésnek ez a „pszichológiai” megközelítése, felosztása mélységesen *individualista*, idegen a nevelés társadalmi lényegétől. *Szkatkin* is leleplezte már a nevelés ilyen „funkcionális felfogásának” burzsoá csökevény voltát. „Eszerint a nevelő tevékenység tárgya nem a gyermek-közösség, s nem is az élő és cselekvő gyermek egész egyénisége, hanem a metafizikai, absztrakt lelki sajátosságok.”⁶ A meggyőződés érzelmi telítettsége, az erős akarat elérése szerepelhet a kommunista személyiség kialakításának képzési követelményei között, megvalósulása azonban csak az egész nevelés eredménye lehet. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelés rendszerezése nem oldható meg pszichikai tényezők alapján.

*

A nevelésnek az ember testi-lelki alkata szerinti felosztása módosult formában, új igényekkel kiegészítve tovább él a nevelésnek a *nevelési területek szerinti* legelterjedtebb *rendszerezésében*. A szocialista pedagógiai irodalomban általánosan elismert a nevelésnek 5 területre való tagolása. Ez az 5 terület: az *értelmi nevelés*, az *erkölcsi nevelés*, a *politechnikai képzés*, az *esztétikai nevelés*, a *testi nevelés*.⁷ Az 5 terület — változó sorrendben — a pedagógiai művek egész sorában szerepel.

A *nevelési területek* koncepciója abból az elgondolásból származik, hogy a nevelés feladata, célja a sokoldalú személyiség kialakítása. Ebből kifolyólag a *sokoldalú személyiség tulajdonságaival kapcsolatos követelményekből* adódó *feladatok képezik a nevelés felosztásának, rendszerének alapját*. Az 5 terület kijelölésében fennmaradtak a „*pszichikai alkat*” szerinti felosztás nyomai: testi nevelés — értelmi nevelés; az erkölcsi nevelés mögött az akarat, az esztétikai nevelés mögött az érzelmi nevelés lappang.

A szocialista pedagógiában a nevelési területek megkülönböztetése az utópista szocialistákig nyúlik vissza. (Társadalmi koncepciójuknál fogva az utópista szocialisták foglalkoztak átfogó nevelési rendszer kidolgozásával!) Már *Fourier* is a nevelés 5 területéről beszélt: a testi, értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés mellé a technikai nevelést sorolva⁸. *Owen* megállapításai nyomán *Marx* a nevelésnek 3 területét különböztette meg: a *szellemi nevelést*, a *testi nevelést* és a *politechnikai képzést*. A szocializmus vitte be tehát a nevelés hagyományos területei közé a kapitalizmus tapasztalatai alapján a termelés, a politechnikai képzés követelményeit.

A nevelés 5 területre osztása a *filozófia* igényeinek is igyekszik eleget tenni: a filozófia fő területeinek (amiket az idealista filozófia az „önértékek”:

⁵ *Makarenko* Művei. V. Akadémiai Kiadó. 1955. 446. o.

⁶ *Szkatkin*: A neveléstudomány és az iskola. Ucsityelszkaja Gazeta. 1951. III. 24.

⁷ *Wolf, Walter*: A pedagógia rendszeréhez. (Zum System der Pädagogik.) Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule. Potsdam. 1955. I. 2. 73—74. o.

⁸ *Földes Éva*: A fizikai munka emberformáló szerepe az újkori nevelés történetében. Pedagógiai Szemle. 1960. 9. 800. o.

igazság, jóság, szépség alapján különített el) a logikának, etikának, esztétikának megfelelői a nevelés területén az értelmi nevelés, az erkölcsi nevelés és az esztétikai nevelés.

A nevelésnek az említett 5 területre való felosztása, bár megszokott, mégsem problémamentes. Rendszerező elve *nem egységes* (homogén), össze nem illő elemeket tartalmaz, nem megalapozott, nem teljes, nem kielégítő; nyugtalanító *tisztázatlanságokat* rejt magában.

Mindenekelőtt az a probléma merül fel, hogy az 5 terület az egész, széles értelemben vett nevelésre vagy a szűkebb értelemben vett, az oktatás (és képzés) mellé rendelt nevelésre vonatkozik-e. Másként kifejezve, e fő probléma lényege: az oktatás és a képzés viszonya a nevelés 5 területéhez, vagy a kérdést fókuszba állítva (leszűkítve egyben kiélezve): az *oktatás és az értelmi nevelés, valamint a politechnikai képzés viszonya.*

Az egyik álláspont, amit *Ágoston György* képviselt⁹, *különválasztja az oktatást és a képzést a nevelés 5 területétől.* Ez az elválasztás a magyar Pedagógia tankönyv kötetiben is kifejezésre jut. Az oktatástól és képzéstől elkülönítve a nevelés keretén belül az értelmi neveléshez kapcsolja a politechnikai képzést és a világnézeti nevelést. Joggal állapította meg erről *Szarka József*, hogy problematikus a világnézeti nevelésnek, az általános műveltség megszerzésének és ezzel a politechnikai képzésnek az értelmi neveléshez való sorolása.¹⁰ *Tettamanti Béla* is elválasztotta az értelmi nevelést mint a nevelés egyik területét, feladatát az oktatástól, mint a nevelés fő eszközétől. Az ilyen elgondolás az *oktatást — ezen az iskolai tanítást értve — alárendeli a nevelés 5 területének, ezen belül az értelmi nevelésnek.*

A rendszer ellentmondásosságát, *heterogén* voltát még nyitabban mutatja például *Zsámbéki László* kéziratosa Neveléstudomány¹¹. A nevelés első területeként felvett értelmi nevelés körébe sorolta: a) a tudományos ismeretek elsajátítását, b) a dialektikus materialista világnézet kialakítását, c) az önálló gondolkodásra képzést. Megjegyzi, hogy az értelmi nevelés lényegében az oktatás folyamán valósul meg. Sajátos keveréke ez a felosztás az „elsajátítás”, „kialakítás”, „képzés”, „oktatás” fogalmainak.

A másik, a problémát egyszerűsítő álláspontot *Borbély A.* és *Durkó M.* fejtette ki¹². Ez a felfogás *azonosítja az oktatást az értelmi neveléssel* és vele besorolja a nevelés 5 területe körébe. A felosztásnak ez a módja a rendszert egységesebbé teszi, az 5 területet ezzel a nevelés teljes egészére kiterjeszti. Felveti azonban az oktatás, a képzés, valamint az erkölcsi, esztétikai és testi nevelés *területekként* való elhatárolásának problémáját, ami ellentmond a nevelés gyakorlatában mutatkozó dialektikus egységnek.

A nevelés 5 területén belül is számos probléma merül fel. Hogyan és miért sorolható az értelmi nevelés körébe az eszmei-politikai nevelés, a világnézeti nevelés, az általános műveltség kialakítása? Mindezek, valamint az oktatás hatása nem csak az értelemre irányul. Az általános műveltség fogalma az általános képzéshez kapcsolódik, ez viszont szerves egységet alkot a poli-

⁹ *Ágoston György*: A nevelés elméletének programja. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó. 1958.

¹⁰ Pedagógiai Szemle. 1959. 2. 195. o.

¹¹ *Zsámbéki László*: Neveléstudomány. Állami Pedagógiai Főiskola. Kézirat, jegyzet. Bp. 1958.

¹² *Borbély A. — Durkó M.*: A pedagógia rendszerének vázlata. Pedagógiai Szemle. 1957. 3.

technikai képzéssel. Miért sorolják akkor az általános műveltség biztosítását az értelmi nevelés körébe, elválasztva a politechnikai képzéstől? Rendkívül problematikus a világnézeti nevelés elhelyezése. Ha a világnézet tartalmát tekintjük, a világnézeti nevelés körébe tartozik az eszmei-politikai nevelés, az erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés. Ugyanakkor az erkölcsi és esztétikai nevelés külön-külön területként szerepel mint az 5 terület egyike, ezzel szemben a világnézeti nevelés nem kap önállóságot.

Mi a viszony a technikai nevelés (oktatás vagy képzés), a munkára nevelés, a politechnikai képzés, továbbá az oktatás és a termelőmunka egyesítése között? A munkára nevelés az erkölcsi nevelés vagy a politechnikai képzés körébe tartozik? (*Zsámbéki László* Neveléstudományok jegyzetében mindkét területnél szerepel!) *Nagy Sándor* — véleményünk szerint helyesen — a következőt állapította meg erről: „A munkára nevelés az egész általános képzésben valósul meg, amelynek a politechnikai képzés szerves része.”¹³ További kérdés, hogy a termelési gyakorlat a politechnikai képzés része-e vagy fordítva, ez van-e a termelés nevelői felhasználása alá rendelve? Ez utóbbi problémákra *Bori István* is rámutatott, hangsúlyozva, hogy a nevelés területeit egységes csoportosítási alap szerint kell felosztani. A politechnikai oktatás nem külön nevelési terület, nem illik be ötödiknek. Álláspontját a következő meghatározással indokolta: „... a politechnikai oktatáson az általános műveltség szerves részét képező technikai alpműveltségnek (politechnikai műveltségnek) olyan közvetítését értem, amely értelmileg, erkölcsileg és testileg előkészíti ifjúságunkat arra, hogy képes és kész legyen építően és alkotóan bekapcsolódni a szocialista termelőmunkába.”¹⁴ A munkára nevelés rendszertani beépítésének problematikus volta kifejezésre jut *Szuhomlinszkij V. A.* „A munkához való kommunista viszony nevelése” című művében is: „A munkára való felkészítés nem kizárólag oktatási feladat, sőt inkább nevelési feladat. Ezért helytelen egyeseknek az az elképzelése, hogy a politechnikai oktatás vagy a termelési oktatás önmagában megoldja a tanulók munkára való felkészítését. Ez: ... elsősorban erkölcsi felkészítést jelent.”¹⁵ A felsorolt sok kérdés jelzi, hogy a nevelésnek a bemutatott 5 területre való felosztása nem biztosítja a nevelés megnyugtató rendszerezését, vagyis az 5 területre való felosztás nem tükrözi híven a nevelés tényleges (objektív) rendszerét.

A nevelés területekre való felosztásával szemben már *Kármán Mór* is találó bírálatot gyakorolt: „Nevelést meg tanítást, vagy testi, értelmi, erkölcsi s azonfelül esztétikai és vallásos nevelést is követelnek rendszerint külön-külön, de sem határvonalat nem tudnak szabni az egyes követelmények uralmának, sem meghatározni az irányt, melyben haladva a különböző tevékenység egymást támogatná.”¹⁶

A területekbe való sorolás használhatatlanságát az erkölcsi nevelés vonatkozásában nyíltan feltárta *Korolev* „A szovjet neveléstudomány néhány elméleti kérdése” c. tanulmányában. „Az erkölcsi nevelésnek valamilyen önálló nevelési területként való elhatárolása csak elméleti síkon lehetséges. Az oktató nevelő intézmények gyakorlatában az erkölcsi nevelés egybeolvad az oktatás és a nevelés folyamataival.” Vannak alkalmak, rendszabályok, melyek kizáró-

¹³ *Nagy Sándor* : Hareban az antimarxista pedagógiai nézetek ellen. Pedagógiai Szemle. 1955. 3. 239. o.

¹⁴ Pedagógiai Szemle. 1958. 158. o.

¹⁵ Pedagógiai Szemle. 1961. 559. o.

¹⁶ *Kármán Mór* : Paedagógiai Dolgozatok. Bp. 1909.

lagos célja az erkölcsi nevelés, de nem szűkíthető le ezekre. „Az erkölcsi nevelésnek valamilyen önálló, autonóm nevelési területté való elhatárolása elszigeteli azt a tanulók és az ifjúság tanulásától és munkájától, silánnyá teszi a tanulást és a nevelést, csökkenti a munka nevelési hatékonyságát, az erkölcsi tulajdonságok nevelését a különböző osztályon és iskolán kívüli rendezvények szervezésére szűkíti le.”¹⁷

A nevelési területek szerinti rendszerezés alkalmatlansága különösen kitűnik a közösségi nevelés elhelyezésének kérdésénél. Ezen a területen sokféle megoldási kísérlettel találkozhatunk. Az elgondolások egyik csoportja kiemeli a közösségi nevelést a nevelés 5 területe köréből, mint az „egész nevelői tevékenység egyik legfontosabb szabályozó elvét” (*Tettamanti Béla*)¹⁸. Legáltalánosabb viszont a közösségi nevelésnek az erkölcsi nevelés körébe való sorolása. *Borbély A.* és *Durkó M.* „kompromisszumos” javaslata „A pedagógia rendszerének vázlatát”-ban a nevelés közösségi jellegét a nevelés fogalmához kapcsolva kiemeli. Ugyanakkor az erkölcsi nevelés területén belül is szerepeltetik első tartalmi vonásként a kollektívizmust a szocialista humanizmus, a hazaszeretet, a fegyelem stb. mellett. Indokolni a közösségi nevelés kiemelését tartják szükségesnek azzal, hogy a közösségi nevelés tárgyalását nem lehet csak az erkölcsi nevelés körére leszűkíteni.¹⁹

A közösségi nevelésnek az erkölcsi neveléshez való kapcsolásán belül is különbséget tehetünk a közösségi nevelés és az erkölcsi nevelés általános egyesítése, lényegében azonosítása, valamint a közösségi nevelésnek az erkölcsi nevelés részterületeként való besorolása között. Az elsőre *Ágoston Gy.* *Pedagógia I.* c. művében találunk példát. Itt a közösségi nevelés a kommunista erkölcsi nevelés „középponti problémája”-ként szerepel, az erkölcsi nevelés részfeladatai pedig úgy jelentkeznek, mint „a közösségi nevelés során a növendékekbe oltandó erkölcsi tulajdonságok”.²⁰ *Ágoston György* már korábban így indokolta álláspontját: „A közösséget, mint a kommunista erkölcsi nevelés alapvető szervezeti formáját és módszertani elvét tárgyaljuk, mert már évek óta az a véleményünk, hogy a közösségi nevelés nem egy részterülete az erkölcsi nevelésnek, hanem e részterületeket szintetizáló, minden részterületet átható alapvető eszme, szervezeti forma és módszertani elv.” Rámutatott, hogy többek szerint a közösségi nevelés kategóriáját az egész nevelésre ki kell terjeszteni; ezzel szemben kiemelte a közösségi nevelésnek az erkölcsi neveléssel való szorosabb kapcsolatát.²¹

Zsámbéki László *Neveléstudomány c. jegyzetében* a közösségi neveléssel az erkölcsi nevelésről szóló fejezetben belül foglalkozik. A kommunista erkölcsi nevelés tartalmi vonásai között 4. helyen sorolja fel „a közösségi tudat és érzés, valamint a közösségi magatartás kialakítását”. Majd a kommunista erkölcsi nevelés alapelvei között 8-diknak említi „A közösségben és a közösség által való nevelés elvé”-t. Az erkölcsi nevelés módszerei sorában 3. nala a közösségi nevelés. Végül részletesen tárgyalja a közösségi nevelés kérdéseit, külön fejezetben az erkölcsi nevelés öt részterülete egyikeként.

¹⁷ *Korolev* : A szovjet neveléstudomány néhány elméleti kérdése. 1959.

¹⁸ *Tettamanti Béla* : A szocialista neveléstan néhány elméleti kérdése. Pedagógiai Szemle. 1956. 1–2. 33.

¹⁹ Ua. mint 12. 67. o.

²⁰ *Ágoston György* : *Pedagógia I.* Tankönyvkiadó. Bp. 1959. 211. és 214. o.

²¹ Ua. mint 9. 69. o.

²² Ua. mint 11.

Érdeklődésre tarthat számot a közösségi nevelés rendszertani helye a különböző *nevelési tervekben*. Megállapítható, hogy ez a kérdés sem a szovjet, sem a csehszlovák, sem a magyar nevelési tervben nem kerül elvi tisztázásra, ugyanakkor mindháromban a közösségi nevelés az *erkölcsi nevelés körébe* helyeződik. A *szovjet* nevelési programtervezetben a kialakítandó tulajdonságok (követelmények) között az első helyen álló tudományos világnézet és kommunista erkölcs nevelésén belül a 3. közösségi érzés, kötelességtudat, becsületesség és lelkiismeretesség kialakítása.²³ A nevelőmunka *csehszlovák* tantervében a dolgozók legjobb tulajdonságaiból leszűrt célkitűzés 4. pontjában szerepel a közösség szó: „őszinteség a közösség iránt, elvtársi viszony, barátság, segítség, együttműködés; harc a kártevőkkel.” A követelmény-rendszerben a közösségi nevelés a 4 fő rész közül az elsőben: „Világnézet, erkölcs, magatartás” található beolvasztva.²⁴ A *PTI* Nevelési tervjavaslatában a közösségi nevelés az erkölcsi nevelés követelményterületén belül a 4. részben foglal helyet, mint „A szocialista humanizmusra és a közösséghez való helyes viszonyra nevelés.”²⁵ Az erkölcsi nevelés problematikáján belül is érdekes a közösségi nevelés *eltérő kapcsolása, értelmezése*. A szovjet nevelési program a közösségi nevelést — véleményünk szerint jobb érzékkel — a kötelesség, felelősség és becsület problémáihoz köti, különválasztva a „szocialista együttélés, kulturált magatartás” követelményeitől. Ezzel szemben a *PTI* nevelési tervjavaslata a közösségi nevelést az emberek közötti „társas” kapcsolatok, az emberszeretet (humanizmus) köré vonja. Egyik tervezetben sem kapcsolják össze ugyanakkor a közösségi nevelést a hazafiságra és a munkára neveléssel, a különböző felosztásokban nem tisztázódott még a közösségi nevelés, erkölcsi nevelés, fegyelemre nevelés, akarati nevelés, munkára nevelés, hazafiságra nevelés stb. rendszerbeli kapcsolata, egymáshoz való viszonya sem.

A közösségi nevelés rendszertani helyét keresve a 3. csoportba sorolhatjuk azokat a forrásokat, melyek a közösségi nevelést az erkölcsi neveléstől elválasztva *külön területként sorolják fel*, ennek érdekében még a nevelési területek számának növelésétől sem riadva vissza. Ez a megoldás már 1954-ben megjelent a szovjet pedagógia tankönyv tervezetben,²⁶ itt a közösségi nevelés az erkölcsi, testi és esztétikai nevelés után külön fejezetként szerepelt. A tervezet szempontjai tovább fejlesztett formában a *Kairov—Jeszipov—Goncsarov—Zankov*-féle tankönyvben valósultak meg. Ebben a testi nevelés, az általános és politechnikai képzés, az oktatás, az erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés fejezetei után külön (6.!) fejezetet alkot a „Diákközösség nevelése”. Ehhez kapcsolódik (!) az ifjúsági mozgalom szerepe a nevelésben. Ugyancsak külön területként szerepelt a közösségi nevelés az *NDK* pionírszervezetének 1958-ban kiadott nevelési feladat-meghatározásában.²⁷ Eszerint a szocialista nevelés fő feladatai: 1. erkölcsi-politikai nevelés, 2. világnézeti nevelés, 3. politechnikai nevelés, 4. közösségi nevelés, 5. esztétikai nevelés, 6. testi nevelés.

²³ Az iskolai nevelőmunka programtervezete. Tankönyvkiadó. Bp. 1959.

²⁴ Ua. mint 4.

²⁵ Ua. mint 2.

²⁶ A pedagógiai főiskolák pedagógia tankönyvének tervezete. *PTI* Anyagszolgáltatás 2. 1954.

²⁷ A pionírszervezetben folyó szocialista nevelés alapelvei és feladatai. *Pädagogik*. 1958. 7.

A nevelés konvencionális, 5 területre való felosztása tehát fellazul. A nevelés egészére kiterjedő szélesebb rendszer kialakítása figyelhető meg a *Kairov—Jeszipov—Goncsarov—Zankov* Pedagógia tankönyvben. Ebben a *szintézisre törekvés* mutatkozik a nevelés funkcióinak, tényezőinek és területeinek rendszerbeli egybekapcsolásában. Az értelmi nevelés nem válik el az oktatástól, megkettőzve ennek tárgyalását. A politechnizáció a maga helyén, az általános képzés oldalán foglal helyet; míg a munkára nevelés az erkölcsi nevelés körébe tartozik.

A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény szövegében az oktatás különböző fokozatainak, illetve iskolatípusainak feladatát kitűzve visszatérően (7. §, 11. §, 14. §) 3 csoportot emeltek ki a törvény megfogalmazói: a) ismeretnyújtás, a műveltség biztosítása; b) világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelés; c) elméleti és gyakorlati bevezetés a termelőmunkába, a társadalmilag hasznos munkába, illetve szakképzés. Ebben a csoportosításban szétválik az ismeretnyújtás és általános művelés a termelő munkától és szakképzéstől. A nevelésnek csak négy területe kerül említésre. Ezek között is a hagyományos értelmi nevelés helyett világnézeti nevelés áll. Ezt kiegészíti talán a műveltség biztosításának külön feladata. Az öt terület közül hiányzó politechnikai képzést bizonyára a termelőmunkára való felkészítés helyettesíti. Az a benyomás alakul ki ebből, hogy a törvény koncepciója az, hogy az iskolának az oktatás (a műveltség nyújtása) és a termelőmunkára való felkészítés mellett a nevelés négy (világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi) feladatát kell megoldania. Ez a csoportosítás tehát azt jelenti, hogy az iskola hagyományos oktató-nevelő feladatai mellé felvették a képzés feladatát is.

A Szovjetunióban, Csehszlovákiában és hazánkban kidolgozott *nevelési tervek* nem tartalmazzák ugyan a tervkészítés nevelésméleti alapvetését, azokat a rendszertani elgondolásokat, amelyek alapján a tervek készültek, ezekre azonban magukból a tervekből visszakövetkeztethetünk.

A nevelési tervek arra a *rendszertani koncepcióra* épültek, hogy az oktatás és képzés, valamint ebbe beleértve az értelmi nevelés és a politechnikai képzés a *tantervek* hatáskörébe tartozik. A tantervek mellett elkészülő *nevelési terv* ennél fogva csak a *szűkebb értelemben vett nevelésre* korlátozódik. Ezenbelül a szovjet nevelési programtervezet 5 követelményterületet emelt ki: 1. a világnézeti és erkölcsi nevelést, 2. a munkára (tanulásra) nevelést, 3. a magatartás nevelését, 4. az esztétikai nevelést, 5. a testi nevelést. A PTI Nevelési tervjavaslata az öt hagyományos területnél megmaradva csupán 3 területre szorítkozik: a testi, az erkölcsi és az esztétikai neveléssel foglalkozik. Az erkölcsi nevelés részterületeiként tartalmazza a külföldi tervek mellérendelt önálló követelményterületei közül a világnézeti nevelést, a munkára nevelést és a magatartás nevelését. — Ezek a variációk véleményünk szerint nem oldják meg a területek szerinti rendszerezés fogyatékoságait, problémáit.

*

A szokásos rendszertani felosztások közül végül be kell még mutatnunk egy, az eddigiektől eltérő jellegű, elméleti ízű, ugyanakkor elterjedt és nagy tekintélynek örvendő vizsgálati és tárgyalási szisztémát. Ez a nevelés tényeinek és jelenségeinek *célok és feladatok — tartalom — módszer és szervezet* szerinti tagolása, felépítése. E szemlélet fejezi ki *W. Wolf* szerint a pedagógia rend-

szerének belső struktúráját.²⁸ A nevelés történetére vonatkoztatva is rámutatott arra, hogy a nevelés eszméi és törekvései a célok és feladatok körébe; a kulturális anyag az oktatás és nevelés tartalmi körébe; a nevelői tevékenység gyakorlata a módszer és szervezet körébe tartozik. Igaz az, hogy bármely társadalmi tevékenységnek vannak céljai, feladatai, van tartalma, vannak módszerei és kialakul valamilyen szervezete. Ezeket az elvi „tényezőket” szemügyre kell vennünk minden társadalmi tevékenység tanulmányozása során. Például ki kell tűznünk és az oktatás során nem szabad szemünk elől tévesztenünk az oktatás céljait és feladatait. Birtokában kell lennünk a kulturális tartalomnak, a tananyagnak. Keressük az oktatás legkedvezőbb módszereit, eljárásait és szervezeti formáit. A nevelés objektív rendszerének kifejtésére azonban ezek a kategóriák túl általánosak; nem specifikusak a nevelésre mint sajátos társadalmi tevékenységre. Rendszerező szempontként való felhasználásuk mechanikusan elválasztaná a nevelés egymástól függő vonásait: elszakítaná a módszert, a szervezetet a tartalomtól, ezeket a meghatározó céloktól és feladatoktól. A „*célrendszer*” és az „*eszközrendszer*” elválasztásának veszélye jól ismert pedagógiai életünkben. A nevelés sajátos rendszere jobban megközelíthető, dialektikus egységben szemlélhető, történelmileg is jobban vizsgálható, ha a képzés, oktatás, vezetés funkciói szempontjából tárgyaljuk. A képzés célkitűzései határozzák meg az oktatás tartalmát, ezek az oktatás módszereit és a vezetés „útját”, szervezeti kereteit.²⁹

Енѣ Баршoнь :

О ПРОБЛЕМАХ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ

Автором рассматриваются принципы, служавшие до сих пор основой для определения и систематизации воспитания. Для соответствующей организации и направления общественного воспитания, а также для четкого разделения роли и ответственности отдельных факторов воспитания, необходимо пересмотреть примененных до сих пор систем. В статье излагаются принципы более современной систематизации.

Jenő Bársony :

PROBLEMS CONNECTED WITH THE SYSTEMATIZATION OF EDUCATION

Having discussed the principles serving as a base for a conceptual determination and systematization of education, the author states that it is indispensable to revise the systems being in use thus far, in order to enable an expedient organization and management of public education as well as a correct and clear separation of the role and responsibility of the various educational factors. The study contains the points of view leading to a more up-to-date systematization.

²⁸ Ua. mint 7. 78. o.

²⁹ Ennek további kifejtése, valamint szerzőnek a felvetett problémák megoldására vonatkozó elgondolásai jelen cikkben nem kerülhettek sorra.

A KÖZNEVELÉS ALAKULÁSA CSEHSZLOVÁKIÁBAN: AZ 1960-AS REFORM UTÁN.

A csehszlovák iskolarendszer az ország felszabadításától kezdve, 1945 óta a mai napig mélyreható változásokon ment keresztül. A második világháború után a csehszlovák oktatásügynek elsősorban a német fasiszta megszállás következtében beállott pangást és ennek súlyos következményeit kellett felszámolnia. Majd a kapitalizmusból a kommunizmusba vezető úton a gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális élet lényeges átalakulásának megfelelően — a múlt hagyományaira, *Comenius* ma egyre jobban ható és élő örökségére támaszkodva, s tanítását minden eddiginél jobban felhasználva — fokozatosan meg kellett változtatni a nevelés célját és feladatait, tartalmát, formáit és módszereit, valamint az iskolák és a nevelési intézmények szervezetét és szerkezetét. Végre kellett hajtani az egész iskolarendszer mélyreható demokratizálását. Biztosítani kellett a dolgozó nép gyermekei és a felnőttek számára is nemcsak a művelődéshez való jogot, hanem annak a reális lehetőségét is, hogy mindenki egyre nagyobb mértékben elsajátíthassa a műveltséget. Ezt a célt szolgálta a régi burzsoá iskolarendszer megszüntetése, amely csak egy kiváltságos kisebbség számára biztosította a magasabb képzettség megszerzésének lehetőségét.

A csehszlovák iskolarendszer demokratizálásában döntő lépést jelentett az egységes iskola szabályozásáról 1948. április 21-én hozott törvény (iskolatörvény). A dolgozó nép februári győzelme után elfogadott törvény államosította az iskolát, megszüntette a burzsoá iskola kettős rendszerét, lerakta az egységes iskola alapjait az egész köztársaság területén. Szervezetileg egységesítette az addig szétforgácsolt iskolarendszert és forradalmi változást jelentett az ifjúság oktatásának és nevelésének rendszerében. A tankötelezettség időtartamát a törvény egy évvel meghosszabbította, kötelezővé tette a nyolcosztályos általános iskolát.

Az iskolarendszer további demokratizálásában jelentős szerepet játszott az iskolarendszerről és a pedagógusképzésről szóló 1953. évi április 24-i iskolatörvény. Ez teremtette meg következetesen a 11 osztályos egységes iskolát, és megszüntette az akkori egységes iskolának egyes, egymástól elkülönülő iskolai fokozatokra való felosztását. A szocializmus építésének ebben a szakaszában a népgazdaság követelményeire való tekintettel egy évvel megrövidítették a teljes középiskolai végzettség megszerzésének időtartamát.

A Csehszlovákia Kommunista Pártjának XI. Kongresszusán kitűzött feladatok megvalósítása során Csehszlovákia Kommunista Pártjának Központi Bizottsága 1959. április 22—23-i ülésén foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy hogyan fejlesszék tovább az oktatást és a nevelést. Megállapították az oktatás és a nevelés, valamint az új oktatási-nevelési rendszer alapelveit a szocializmus

építésének befejező szakaszában. Ezek az elvek főképpen az iskola és az élet szoros összekapcsolását, az oktatás új fogalmát és jellegét tartják szem előtt, hogy a jövőben minden dolgozó olyan képzettséggel rendelkezék, amely megfelel a csehszlovák szocialista társadalom szükségleteinek és továbbfejlődése távlatainak.

A Párt utalt arra, hogy az oktatás és nevelés az egész társadalom feladata, hogy az üzemeknek és vállalatoknak, a mezőgazdasági termelő szövetkezeteknek, a központi hatóságoknak és a társadalmi szervezeteknek együtt kell működniük a felnövekvő nemzedék nevelésében, és közösen kell előkészíteniük az ifjúságot a kommunista társadalomban rá váró életre és munkára. Biztosítani kell az iskola és a család egységes ráhatását is.

A Párt és a kormány által kidolgozott elvek alapján a csehszlovák nemzetgyűlés 1960. december 15-én elfogadta az új iskolatörvényt az oktatás és nevelés rendszeréről.

A Csehszlovák Szocialista Köztársaság új iskolatörvénye folytatja a csehszlovák oktatásügy haladó hagyományait, megerősíti és tovább fejleszti annak valamennyi pozitív célkitűzését, de ugyanakkor a maga egészében a csehszlovák oktatásügy fejlődésében egy új minőségi fokot jelent. Az új iskolatörvény lényeges elve: olyan egységes oktatási-nevelési rendszer megteremtése, amely realisan és minden szempontból képes biztosítani nemcsak az egész ifjúság, hanem a felnőttek számára is a harmonikus fejlődés lehetőségeit, jó felkészítésüket az életre és a szocialista társadalomban végzendő munkára. A cél az, hogy olyan nagy műveltségű embert képezzen az új iskola, aki birtokában van a tudományok és a modern technika alapvető ismereteinek, érzelmi szempontból gazdag, erkölcsi szempontból tiszta, fizikai szempontból egészséges; képes és kész a szellemi és fizikai alkotó munkában úgy részt venni, hogy abban teljes megelégedését találja; képes arra, hogy a kommunista társadalom céltudatos építője és védelmezője legyen, s át van hatva a szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus eszméitől. E cél elérésének feltétele az egész oktatás-nevelés és az élet közötti szoros és szerves kapcsolat, valamennyi típusú és fokú iskolában és nevelési intézményben a munka állandó és szoros egysége a társadalom jövőndő fejlődésének feladataival, szükségleteivel és igényeivel.

Az új iskolatörvény jelentőségét az a tény emeli ki, hogy egységes rendszerbe fogja össze a szocialista társadalom emberének nevelésével és oktatásával foglalkozó valamennyi nevelési és oktatási intézményt. Az előző iskolatörvénytől eltérően nemcsak a gyermekekre és az ifjúságra, hanem az egész dolgozó népre vonatkozik, mert minden egyes polgár részére megteremti a lehetőségek széles skáláját ismereteik elmélyítéséhez és új ismeretek szerzéséhez anélkül, hogy a tanuló dolgozó munkáját megszakítaná. Így nemcsak az ország gazdasági fejlődése szükségleteivel van összhangban, amit csak minden tekintetben művelt és a célokat ismerő emberek által lehet megvalósítani, hanem megfelel a szocialista társadalom új embere szükségletének is, akinél már most az az óhaj nyilvánul meg, hogy tudományos és műszaki ismereteit folytonosan gazdagíthassa.

Az új iskolatörvény egységes rendszerbe foglalja össze a nemzeti bizottságok, a vállalatok és szövetkezetek, továbbá más szocialista szervezetek által alapított oktatási-nevelési intézményeket, ezzel nagy lehetőséget nyújt további fejlődésükhöz. Különösen megfelel a termelő üzemek igényeinek, amelyek így, bizonyos általános elveket figyelembe véve, a hasonló intézményekkel egyen-

értékű iskolákat létesíthetnek, valamint olyan tanfolyamokat indíthatnak, amelyek a szakmai ismeretek tökéletesítésére és kibővítésére, továbbá a dolgozók specializálására szolgálnak, s megfelelnek a kérdéses üzem konkrét szükségleteinek és specialitásainak. Az egységes oktatás és nevelés elveinek érvényesítése érdekében ezeknek az intézményeknek az irányítását ideológiai és pedagógiai szempontból a törvény az oktatási miniszterre bízta, a valamennyi csehszlovák iskolára érvényes elvek alapján.

A törvény legnagyobb horderejű intézkedése az a rendelkezés, amely a kilencosztályos általános iskolát hívja életre és a tankötelezettséget a gyermekek 15. életévéig terjeszti ki. A törvény egyben hangsúlyozza, hogy az általános iskolának alapvető általános és politechnikai képzettséget kell nyújtania, s figyelemmel kell lennie a gyermekek életkori sajátosságaira és egyéni tulajdonságaira. A törvény az általános iskolai oktatást az oktatás I. ciklusának nevezi, amelyhez szervesen kapcsolódnak a II. ciklus oktató-nevelő intézményei.

A következőkben először a csehszlovák iskolarendszert kívánjuk bemutatni teljes szerves felépítésében, az iskola előtti nevelési intézményektől kezdve egészen az egyetemi tanulmányokig. Azt követően a legfontosabb iskolatípusok célkitűzésével, óraterveivel és az egyes tárgyak tanterveinek leglényegesebb vonásaival fogunk foglalkozni. Szeretnénk ismertetni röviden a kilencosztályos általános iskola, valamint a középiskola 1960-ban kiadott nevelési tervzetét, s végül néhány szóban beszámolni a csehszlovák neveléstudomány jelenlegi helyzetéről, a Prágai Pedagógiai Kutató Intézetnek a felszabadulás után eltelt 15 év alatt végzett munkájáról és a jövőre kitűzött perspektivikus terveiről.

I. AZ ISKOLARENDSZER

A csehszlovák iskolák és nevelési intézmények egységes iskolarendszert alkotnak, amelyben az egyes fokozatok és iskolatípusok szervesen kapcsolódnak egymáshoz. Ez a rendszer lehetővé teszi a legmagasabb fokú végzettség megszerzését is. Nincsenek zsákutcák, amilyenek a búrzsóá köztársaság iskolarendszerében voltak. Ha valaki szakmát tanult és ipari tanulóiskolát végzett, elvégezheti az általános műveltséget nyújtó középiskolát, és nyitva áll előtte az út egészen az egyetemi oklevél megszerzéséig. Az új iskolatörvény által létrehozott rendszerben:

a) a hat éven aluli gyermekek iskola előtti nevelésben részesülnek a bölcsődékben és az óvodákban, a 6—15 éveseket kötelező általános oktatásban részesítik a kilencosztályos általános iskolákban, esetleg más iskolákban, a 15 éven felüli ifjúságnak középfokú és felsőbb fokú oktatást nyújtanak a különböző iskolatípusokban, a középiskolát végzett ifjaknak pedig felsőfokú képzettséget biztosítanak a főiskolákon;

b) az oktatáson kívüli időben az ifjúság nevelésben részesül az iskolán kívüli nevelési intézményekben;

c) a dolgozók elmélyítik műveltségüket, vagy újabb képzettséget szereznek munkájuk egyidejű végzése mellett különböző iskolákban és tanfolyamokon, valamint a központi hatóságok és szervezetek, üzemek, továbbá szövetkezetek és egyéb társadalmi szervezetek által fenntartott különböző oktatási intézményekben;

d) az iskolába járó fiatalság és a dolgozók számára, foglalkozásuk egyidejű végzése mellett, lehetőséget nyújtanak nyelvek és különféle művészeti ágak tanulására művészeti és nyelvi népiskolákban (szabadegyetemen);

e) a csökkent munkaképességű személyek számára lehetőséget biztosítanak, hogy képzettséget és gyakorlatot szerezzenek olyan foglalkozási ágakban, amelyek megfelelnek a különleges társadalombiztosítási előírásoknak.

Iskolaelőtti nevelés.

A csehszlovák állam a fejlett szocialista társadalom célkitűzéseinek megfelelően lehetőséget kíván nyújtani a gyermekeknek már legfiatalabb koruktól kezdve 6 éves korukig megfelelő nevelésre és az alsófokú oktatásra való felkészítésükre.

Az iskolaelőtti nevelés a bölcsődékben és az óvodákban folyik. A bölcsődék a csecsemőkortól 3 éves korig biztosítják a gyermekek sokoldalú fejlődését. Az óvodák a kilencosztályos általános iskolai tanulmányok megkezdéséig gondoskodnak a gyermekek neveléséről.

Alsófokú oktatás.

A Csehszlovák Szocialista Köztársaság minden 6—15 éves fiatal számára általános és politechnikai oktatást biztosít, előkészíti a tanulókat a közhasznú munkára és a továbbtanulásra, valamennyiüket tudományos világnézetre neveli, erkölcsi, politikai, esztétikai, honvédelmi és testi nevelésben részesíti. Megteremti a szükséges előfeltételeket testi és szellemi erőik, képességeik sokoldalú kifejlesztéséhez, valamint a helyes pályaválasztáshoz. Az alsófokú (általános iskolai) oktatás az egész ifjúságra kötelező. A kötelező iskolalátogatás 9 éven át tart. Az új iskolatörvény lehetővé teszi, hogy azok a tanulók, akik 15 éves korukig nem szerzik meg a kilencosztályos általános iskolai végzettséget, tovább tanulhassanak egészen annak a tanévnek a végéig, amelyikben a 16. életévet betöltik. Amennyiben így sem szerzik meg az általános iskolai végzettséget, úgy az üzem és a társadalmi szervezetek készítetik őket arra, hogy munkájuk egyidejű végzése mellett végezzék el az általános iskolát.

A kilencosztályos általános iskola

Az alsófokú oktatást és nevelést a kilencosztályos általános iskola, a gyógypedagógiai iskolák, a zene- és balett-iskolák nyújtják.

Az olyan helységekben, ahol nincsenek meg az előfeltételek a kilencosztályos általános iskola mind a kilenc osztályának létesítéséhez, olyan kilencosztályos általános iskolát is lehet létesíteni, amelynek csak alsó osztályai vannak. Az ilyen iskola utolsó osztályát végző tanulók abban a kilencosztályos általános iskolában folytatják tanulmányaikat, amelyben mind a kilenc osztály megvan, és amelynek körzetébe az illető — csupán alsóbb osztályokkal rendelkező — kilencosztályos általános iskola tartozik; a körzeteket a járási nemzeti bizottság állapítja meg. A csupán alsóbb osztályokkal rendelkező kilencosztályos általános iskolák és a valamennyi osztállyal bíró általános iskolák viszonyát és együttműködését az oktatásügyi minisztérium szabályozza.

A kilencosztályos általános iskola szerves részét alkotja a I—V. osztályos tanulók részére létesített iskolai napközi otthon és a VI—IX. osztályos tanulók

számára felállított iskolai klub. Az iskolai napközi otthonban és az iskolai klubban a tanításon kívüli időben és a szünidőben nevelők és tanítók gondoskodnak a tanulók neveléséről. E nevelő intézményeket az iskola igazgatója irányítja.

Középfokú és felsőbb fokú oktatás.

A szocialista társadalom a 15 éven felüli fiataloknak közép- és felsőfokú oktatást biztosít, előkészíti őket a termelő munkára és a továbbtanulásra. A törvény középfokú oktatásnak nevezi azt a különböző irányú és terjedelmű, de társadalmi szempontból egyenértékű általános-, politechnikai- és szakoktatást, amelyet a tanulók az általános iskola elvégzése után a különböző iskolatípusokban nyernek, és amelynek keretében az egész tanulóiifjúság különböző módon kapcsolódik be a termelőmunkába. A középfokú oktatás irányát és terjedelmét a népgazdaság és a kultúra szükségletei szabják meg.

Középfokú oktatást nyújtanak a tanműhelyek, az ipari tanulóiskolák, a dolgozók középiskolái, a szakiskolák, a szakközépiskolák, az általános műveltséget nyújtó középiskolák, az üzemi műszaki iskolák, a konzervatóriumok, a zene- és balett-iskolák megfelelő osztályai és a gyógypedagógiai iskolák egyes osztályai. Mindezekbe az iskolákba a felvétel előfeltétele az általános iskolai végzettség megszerzése.

A dolgozók számára lehetővé teszik, hogy munkájuk egyidejű végzése mellett alaposabb képzettségre tegyenek szert, vagy további képesítést szerezzenek iskolákban, tanfolyamokon, és a központi hatóságok és szervezetek különböző oktatási intézményeiben, üzemi iskolák tanfolyamain, valamint üzemek, szövetkezetek és más társadalmi szervezetek által fenntartott oktatási intézményekben. Az üzemek oktatási intézményei közé tartoznak az üzemi műszaki iskolák, a vállalati főiskolák, esetleg a dolgozók középiskolái. A társadalmi szervezetek főként központi iskolákat, esti iskolákat, esti egyetemeket és népakadémiákat tartanak fenn, míg a szövetkezetek főként üzemi műszaki iskolákat, esetleg dolgozók középiskoláit szerveznek.

Tanműhely és ipari tanulóiskola

A tanműhely és az ipari tanulóiskola szakmai gyakorlatot, középfokú általános és szakműveltséget, valamint iskolán kívüli és munkaidőn kívüli nevelést nyújt.

A dolgozók középiskolája

A dolgozók középiskolája kiegészíti és kibővíti azoknak a dolgozóknak szakmai képzettségét, általános és politechnikai végzettségét, akik a kilencosztályos általános iskola színvonalának megfelelő végzettséggel rendelkeznek, vagy sikerrel tették le az ipari tanulók záró vizsgáját, vagy a vonatkozó előírások által megállapított ideig munkaviszonyban voltak, vagy ez idő alatt mint egységes mezőgazdasági vagy kisipari termelő szövetkezeti tagok dolgoztak. Az iskola ezek számára teljes középfokú oktatást nyújt. A dolgozók középiskolájának elvégzése főiskolai tanulmányokra jogosít. A tanulmányi idő tartamát az oktatási minisztérium állapítja meg, az illetékes központi hatóságokkal és szervekkel egyetértésben.

A szakiskola az ifjúságnak középfokú szakmai képzést és megfelelő általános műveltséget nyújt. Felkészíti a tanulókat arra, hogy a népgazdaság és kultúra ágaiban alsóbb beosztásban műszaki, közgazdasági, adminisztratív vagy egyéb funkciót végezzenek, illetve a termelésben olyan munkát folytassanak, amely széleskörű szakismereteket kíván meg. A szakiskolai tanulmányok ideje kettő-három év.

Középfokú szakiskola

A középfokú szakiskola a tanulóifjúság részére középfokú szakiskolai képesítést és megfelelő általános műveltséget nyújt, illetve óvónökké képezi ki hallgatóit, vagy felkészíti őket a népgazdaság és a kultúra ágaiban végzendő, középkáderek feladatát ellátó műszaki, közgazdasági, egészségügyi, adminisztratív és más funkciókra, továbbá főiskolai tanulmányok folytatására. A dolgozók középiskoláját vagy általános műveltséget nyújtó középiskolát végzett tanulók számára rövidített tanulmányi idő alatt középfokú szakiskolai végzettséget nyújt. A középfokú szakiskolai tanulmányok ideje négy év. A dolgozók középiskoláját s az általános műveltséget nyújtó középiskolát végzett tanulók tanulmányi idejét az oktatásügyi minisztérium állapítja meg.

Általános műveltséget nyújtó középiskola

Az általános műveltséget nyújtó középiskola (gimnázium) a fiatalság részére teljes középfokú általános és politechnikai végzettséget és alapvető szakmai képzettséget nyújt ahhoz, hogy a népgazdaság és a kultúra bizonyos ágában tudjanak dolgozni. Ennek az iskolatípusnak egyik legfőbb feladata, hogy főiskolai tanulmányokra készítsen elő. Az általános műveltséget nyújtó középiskolában a tanulmányi idő 3 évig tart.

Üzemi műszaki iskolák

Az üzemi műszaki iskolák azoknak a dolgozóknak, akik bizonyos szakmát tanultak, középfokú szakmai, esetleg teljes szakközépiskolai műveltséget és megfelelő általános képzettséget és az illető szakma körébe vágó szakismereteket nyújtanak. Az üzemi műszaki iskoláknál a tanulmányi idő 2—4 évig tart.

Üzemi főiskolák

Az üzemi főiskolák magasabb fokú, bizonyos szakmára specializált szakképzést és megfelelő általános műveltséget nyújtanak az olyan dolgozóknak, akiknek középfokú szakmai, esetleg teljes szakközépiskolai végzettségük van, és több éves szakmai gyakorlattal rendelkeznek. Az üzemi főiskolákon a tanulmányi idő legalább két év.

Konzervatórium

A konzervatórium négy éves tanulmányi idő alatt a fiatalságnak a zene- és a tánc-szakokon középiskolai szakmai végzettséget és a szükséges általános műveltséget nyújtja, és előkészíti őket a művészeti főiskolákon folytatandó

tanulmányokra. További egy, vagy kétéves tanulmányok során az említett szakokon magasabb fokú szakmai képzettséget biztosít. A dolgozók középiskoláinak, az általános műveltséget nyújtó középiskoláknak és a szakközépiskoláknak végzett tanulói kivételesen közvetlenül is felvehetők az egy- vagy kétéves tanulmányokra.

Zene- és balettiskola

A zene- és balettiskola a különleges képességekkel és tehetséggel rendelkező fiataloknak a kilencosztályos általános iskolai és az általános középiskolai végzettségnek és nevelésnek megfelelő műveltséget és nevelést, valamint a zene- és a tánc egyes területein szakképzettséget nyújt. Különösen pedig a művészeti főiskolákon folytatandó tanulmányokra készít elő. A tanulmányi időt és szervezetét az oktatásügyi minisztérium szabályozza.

Üzemi huzamos ideig tartó és egyéb tanfolyamok.

Az üzemi huzamos ideig tartó tanfolyamok a dolgozóknak, kivált az idősebbeknek speciális szakképzettséget nyújtanak ahhoz, hogy alsóbb beosztásban műszaki és gazdasági funkciókat végezhesse. Az üzemi egyéb tanfolyamok alaposabbá és szélesebb körűvé teszik a dolgozók szakképzettségét.

Felsőoktatás.

A csehszlovák főiskoláknak és egyetemeknek mint az egységes iskola-rendszer legfelsőbb fokú iskoláinak az a rendeltetésük, hogy az ipar, a mezőgazdaság, a tudomány, a kultúra és a társadalmi tevékenység egyéb ágai számára megfelelő számú, politikailag és szakmailag nagy felkészültségű szakembert képezzenek ki és neveljenek, akik szoros kapcsolatban állanak a népéletével és munkájával, tudományos és művészi alkotó munkát tudnak végezni, és a nép körében terjesztik a tudományt, művészetet s az új technikát. A főiskolák valamennyi kérdését külön előírások szabályozzák.

A különleges gondoskodást igénylő ifjúság számára létesített iskolák.

A szocialista társadalom humanizmusával összhangban a testileg vagy szellemileg fogyatékos fiataloknak, a gyógyintézetekben elhelyezett fiataloknak kötelező általános oktatást, esetleg középiskolai oktatást is nyújtanak, továbbá előkészítik őket bizonyos foglalkozási ágakra. Ezekben a gyógy-pedagógiai iskolákban szükség esetén a kötelező iskolai oktatás ideje is meghosszabbítható.

Az egésznapos gondozást nyújtó iskolák és bentlakásos iskolák.

Ezek az iskolák azt a célt szolgálják, hogy ezeken az intézményeken keresztül az állam és a társadalom még hatásosabb befolyást gyakoroljon az ifjúság nevelésére. Az oktatáson túlmenően egész napon át nevelésben és anyagi gondozásban részesítik valamennyi tanulójukat. Ezek az iskolák új iskolatípusoknak tekinthetők. Bennük az iskolai nevelés és a tanulókról oktatási időn kívüli gondoskodás szervesen áthatja egymást. Ezeknek az iskoláknak hálózatát fokozatosan fogják kiépíteni.

Művészeti és nyelvi szabadegyetemek.

A szocialista társadalom kultúrájának fejlődése megköveteli minden egyes egyén képességeinek, tehetségének kibontakoztatását is. A művészeti szabadegyetemek a tehetséges iskolai és ipari tanulóknak, valamint a dolgozóknak alapvető szakképzést nyújtanak a választott művészeti ágakban; különösen a tehetséges tanulókat készítik elő a további művészeti szakoktatásra.

A szocialista társadalom politikai, gazdasági és kulturális szükségletei megkövetelik, hogy a fiatalok és a dolgozók minél alaposabban elsajátítsák az idegen nyelveket. E cél elérését biztosítják a nyelvi szabadegyetemek. A két iskolatípus tanulmányi idejét az oktatásügyi minisztérium szabályozza.

Iskolánkívüli nevelés.

Az iskolai neveléssel szerves egységet alkotó iskolánkívüli nevelésnek az a feladata, hogy a gyermekek és fiatalok számára az oktatás után biztosítsa az aktív pihenést és üdülést, kifejlessze személyes érdeklődésüket és képességeiket, arra szoktassa őket, hogy önkéntesen és életkörülnak megfelelően részt vegyenek a társadalom politikai, gazdasági és kulturális életében. Az iskolánkívüli neveléssel elő kell mozdítani a tanulóknak az oktatásra való felkészülését és el kell mélyíteni az ifjúság nevelését. Az iskola az iskolánkívüli nevelés megszervezésénél együttműködik a Csehszlovák Ifjúsági Szövetséggel és ennek Úttörőszervezetével, továbbá más társadalmi szervezetekkel, főként a Forradalmi Szakszervezeti Mozgalommal és a Csehszlovák Testnevelési Szövetséggel.

Az iskolai munkát nagymértékben előmozdítják a *Szülők és Iskolabarátok Munkaközösségei*. Ezek segítik elő az oktatási intézmények munkájának összekapcsolását a nép életével és munkájával.

Az iskolákban létesített *tanácsadó testületeknek* az a feladata, hogy emeljék az oktatás szakmai színvonalát, biztosítsák a tanulók számára a termelés közben történő nevelést, a munkára való hivatásszerű kiképzést és a termelésbe történő helyes beilleszkedést.

Végül a törvény biztosítani kívánja az oktató- nevelő munka hathatósabbá tétele érdekében a tudomány és a művészet segítségét, a pedagógusok munkájának támogatását.

II. ÓRATERVEK ÉS TANTERVEK

Az új csehszlovák iskolatörvény az általános iskolát „kilencosztályos alapiskolának” nevezi. Ez az elnevezés azt fejezi ki, hogy ez az iskola az egész csehszlovák iskolarendszernek alapvető láncszeme. Ehhez kapcsolódik a középiskolai és felsőbb fokú oktatás. Az elnevezésből is kitűnik, hogy a kötelező iskolai oktatás időtartama kilenc év.

A 6–15 éves gyermekek lélektani és biológiai tulajdonságai és a pedagógiai okok megkövetelik, hogy a kilencosztályos általános iskolát két tagozatra osszák fel, amelyeknek specifikus eltérő vonásaik vannak, de ugyanakkor megtartják az eszmei egységet, és tartalmilag egészet alkotnak.

Az első tagozat (I–V. osztály) sajátos feladata annak elérése, hogy a tanulók elsajátítsák a legfontosabb művelődési eszközöket és jártasságokat

(olvasást, írást, számolást, az egyszerű szerszámok használatát stb.), továbbá olyan megfelelő ismereteket, amelyek az általános és politéchnikai oktatás elengedhetetlen alapjait alkotják. Ezen a tagozaton kell lerakni a tanulók kommunista nevelésének biztos alapjait [is. Minden tárgyat rendszerint egy tanító tanít.

A második tagozat (VI—IX. osztály) szervesen kapcsolódik az ily módon lerakott alapokhoz, ezeket bővíti és kiegészíti, s így alkotja meg az általános oktatás egységes rendszerét. A tantárgyak már tudományszakok szerint különülnek el, és ezeket megfelelő szakképesítéssel rendelkező tanárok tanítják.

A kilencosztályos kötelező általános iskolai oktatást az 1960/61-es tanévtől kezdve vezették be. Az új szervezetre való áttérés szükségessé tette az óraterv és a tantervek felülvizsgálatát. Az új tanterveket fokozatosan vezetik be, az 1960/61-es tanévben az I. és VI. osztályban, az 1961/62-es tanév során a II. és VII. osztályban, az 1962/63-as tanévben a III., IV. és VIII. osztályban, végül az 1963/64-es tanévben valamennyi osztályban.

Nincs lehetőségünk arra, hogy az egyes tantárgyak tantervének akár csak főbb vonásaival is foglalkozzunk. Csupán két tárgy koncepciójára vonatkozólag szeretnénk utalni. Az ifjúság kommunista nevelésében döntő szerep hárul az állampolgári nevelés című tantárgyra. Ennek feladata, hogy a tanulókat megismertesse a Csehszlovák Szocialista Köztársaság legfontosabb politikai és gazdasági kérdéseivel, a szocializmus és a kommunizmus építésével, és az ifjúságnak ebben való részvételével. Meg kell szilárdítania a tanulók tudományos világnézetét és ateista meggyőződését. Be kell oltani a tanulóba a kommunista erkölcsi normáit. E tárgynak nevelő feladatát valamennyi tantárggyal való szoros kapcsolatában kell betöltenie. Az itt megismert elveket érvényesíteni kell az osztály, az iskola életében is. Az állampolgári nevelésből a tanulók nem kapnak osztályzatot.

Az új iskolarendszerben döntő jelentőségű a munkával és munkára nevelés. A munkaoktatásnak politéchnikai jellege van. Az I—V. osztályokban a tanulók kézimunka oktatásban részesülnek, míg a VI—IX. osztályokban műhelyekben és az iskolai gyakorló kertben dolgoznak. Ezenkívül az oktatás és az élet szorosabb kapcsolata érdekében társadalmilag hasznos munkában vesznek részt az iskola és környékének díszítésében, segítenek a mezőgazdasági és erdészeti munkában, építkezéseknél stb. A munkával való nevelést segítik elő a műszaki szakkörök is. A lányok munkára nevelésében a IX. osztályban gondot kell fordítani a csecsemőápolási és ésszerű háztartásvezetési ismeretek elsajátíttatására is.

Az új iskolatörvény szerint a 15 éven felüli fiatalok számára létesített iskolákban folyó nevelés és oktatás rendszerét második ciklusnak nevezik. Ebben a szakaszban a nevelés és oktatás egységességének demokratikus elve abban a jogban jut kifejezésre, hogy a tanulók e ciklus különböző iskolatípusaiban társadalmi szempontból egyenértékű képzettséget szerezhetnek.

Az ez szakaszba tartozó iskolatípusok közül elsősorban az általános műveltséget nyújtó középiskola képesít bármilyen szakirányú egyetemi tanulmányokra, de az egyéb iskolatípusok végzett hallgatóinak is lehetőségük van megfelelő szakirányú egyetemi tanulmányok folytatására. A gimnáziumi tanulmányok ideje három év. A tanulmányokat érettségi vizsgálat fejezi be. A tanulók tanulmányaik során a gyakorlati életre is felkészülnek, a népgazdaság különböző ágaiiban szakmai előképzést nyernek. Szakmunkás képesítést szerezhetnek, vagy

A kilencosztályos általános iskola óraterve

Tantárgyak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Össze- sen
1. Anyanyelv és irodalom*	11	13	10	8	8	6	6	5	5	72
2. Orosz nyelv	—	—	—	2	2	2	3	3	3	15
3. Állampolgári nevelés	—	—	—	—	—	1	1	1	1	4
4. Történelem	—	—	—	—	—	1	2	2	2	7
5. Földrajz	—	—	—	—	—	3	2	2	—	7
6. Matematika	4	5	5	5	5	6	5	5	5	45
7. Természet- és társadalom	—	—	3	3	4	—	—	—	—	10
8. Fizika	—	—	—	—	—	—	2	2	3	7
9. Kémia	—	—	—	—	—	—	—	2	3	5
10. Természetrajz	—	—	—	—	—	3	2	2	2	9
11. Testnevelés	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21
12. Képzőművészeti nevelés	1	1	1	2	2	2	2	2	—	13
13. Mértani rajz	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
14. Írás	—	—	—	1	1	—	—	—	—	2
15. Zenei nevelés	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
16. Munkaoktatás**	1	1	1	2	2	3	3	3	3	19
Összesen	21	24	24	26	27	30	31	32	32	247
17. Választható tárgyak***	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
18. Szakkörök	—	—	2	2	2	2	2	2	2	14

Megjegyzések:

(*) „A természet és társadalom” című tantárgy az első két osztályban az anyanyelvi oktatás tárgyát képezi. Heti 3 órát kell ráfordítani.

(**) A VII. és IX. osztályban a heti 3 órából 1 órát arra kell fordítani, hogy a fiatal lányok bevezetést kapjanak a csecsemőápolásba és az ésszerű háztartás-vezetésbe.

(***) A tanulók választása szerint nyelvtanulás (német, angol, francia), karéneke, vagy képzőművészetek szerepelhetnek a választható tárgyak között.

az érettségi után két évi tanulmányi idő alatt technikai képzettséget nyerhetnek az ipari technikumokban.

A népi demokratikus országok közül iparilag a legfejlettebb Csehszlovákia. A középfokú szakoktatásra a múltban is nagy gondot fordítottak, s a népgazdaság szükségleteinek megfelelően a szakoktatás ma még jobban differenciálódott. Legnagyobb jelentőségük van az ipari szakközépiskoláknak, továbbá az erdészeti, egészségügyi és iparművészeti (kerámia, ötvös), papír- és faipari, nyomdaipari, élelmiszeripari stb. technikumoknak. A kilencosztályos általános iskolát végzett tanulók számára a tanulmányi idő ebben az iskolatípusban négy év, a gimnáziumi érettségivel rendelkezők részére két év. A szakközépiskolák óraterve általában megegyezik, de figyelembe veszik az adott szakma sajátosságait.

A szakiskolák tanulmányi ideje két év. A szakiskolákat három nagy csoportba oszthatjuk: a mezőgazdasági szakiskolák gyümölcstermelőket, szőlészeket, mezőgazdasági gépészeket, állattenyésztőket, méhészeket képeznek; az erdészeti iskolák erdőőröket, fakitermelőket adnak a népgazdaságnak. A közgazdasági szakiskolák gondoskodnak a gyors- és gépírók, levelezők, könyvelők és pénzügyi dolgozók képzéséről. Közleményünkben mintaképpen egy szakközépiskola óratervét adjuk.

A gimnázium óraterve.

Tantárgyak	Általános tagozat				Matematikai és fizikai tagozat				Kémiai és biológiai tagozat			
	I.	II.	III.	Össze- sen	I.	II.	III.	Össze- sen	I.	II.	III.	Össze- sen
1. Anyanyelv és irodalom	4	3	3	10								
2. Orosz nyelv	2	2	2	6								
3. Második élő nyelv (német, francia, angol, spanyol)	3	2	3	8	Ugyanaz az óraterv mint az általános tagozaton							
4. Történelem	2	2	2	6								
5. Földrajz	2	2	—	4								
6. Állampolgári nevelés	1	1	1	3								
7. Matematika	4	4	4	12								
8. Ábrázoló geometria	—	—	—	—	5	5	5	15	4	4	4	12
9. Fizika ¹	3	3	4	10	3	4	5	12	2	3	3	8
10. Kémia ²	2	2	3	7	3	2	—	5	3	3	4	10
11. Biológia ³	2	2	1	5	—	—	2	2	2	3	3	8
12. Testnevelés	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
13. Gyakorlati foglalk. (ipar, mezőgazd.) ⁴	8	8	8	24	8	8	8	24	8	8	8	24
<i>Választható tárgyak</i> : ⁵												
1. Ábrázoló mértan	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
2. Kémiai és biológiai gyakorlatok	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
3. Geológia és ásványtan	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
4. Művészeti nevelés	—	2	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—
Összesen	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108
<i>Rendkívüli tárgyak</i> : ⁶												
1. Idegen nyelv	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
2. Latin	2	2	2	6	—	—	—	—	2	2	2	6
3. Művészeti nevelés	—	—	—	—	2	2	2	6	—	—	—	—
4. Ipari rajz	2	2	2	6	—	—	—	—	2	2	2	6
5. Gyakorlati munkák	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
6. Sport, játékok	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

Összes heti órák:

Általános oktatási anyag 84 óra, azaz 77.8%
 Speciális elméleti anyag 6 óra, azaz 5.5%
 Gyakorlati munka 18 óra, azaz 16.7%

Megjegyzések:

¹ Valamennyi tagozaton a III. évfolyamban 1 órát a csillagászatra kell fordítani. A matematikai-fizikai tagozaton mind a három évfolyamon 1 órát gyakorlati foglalkozásra kell szánni.

² A biológiai-kémiai tagozaton a tanulmányok egész időtartama alatt 1 óra gyakorlat.

³ A kémiai-biológiai tagozaton a II. és III. évfolyamban 1 óra gyakorlati foglalkozás.

⁴ Általában egy hatórás munkanap ipari üzemben vagy a mezőgazdaságban.

⁵ A tanuló egy tárgyat választhat. Egy osztályban két tanulócsoporthot lehet alakítani.

⁶ A tanuló a felsorolt tárgyak közül egyet választhat.

A gépipari szakközépiskola óraterve.

Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	Összesen
	évfolyam				
1. Anyanyelv és irodalom	3	2	2	2	9
2. Orosz nyelv	2	2	1	1	6
3. Történelem	2	2	—	—	4
4. Gazdasági földrajz.	—	2	—	—	2
5. Állampolgári nevelés	1	1	1	1	4
6. Matematika	5	3	3	—	11
7. Fizika	4	—	—	—	4
8. Kémia	4	—	—	—	4
9. Politikai gazdaságtan	—	—	2	—	2
10. Elektrotechnika	—	—	2	4	6
11. Ipari rajz	4	3	—	—	7
12. Gépelemek	—	6	5	—	11
13. Géptan	—	—	4	6	10
14. Mechanika	—	5	3	—	8
15. Technológia	2	3	4	6	15
16. Szervezés és népgazdaság	—	—	—	4	4
17. Laboratóriumi gyakorlatok	—	—	2	4	6
18. Műhelygyakorlatok ¹	6	4	4	—	14
19. Termelési gyakorlat ²	—	—	—	6	6
20. Testnevelés	3	3	3	2	11
Összesen	36	36	36	36	144
Választható tárgyak :					
Második élő nyelv	2	2	2	2	8
Matematika	—	—	—	2	2
Fizika	—	—	2	—	2
Sport, játékok	2	2	2	2	8

A heti órák közül:

Általános oktatási anyag	57 óra, azaz 39.6%
Speciális elméleti anyag	67 óra, azaz 46.5%
Műhely vagy üzemi gyakorlat	20 óra, azaz 13.9%

Megjegyzések:

¹ Az I., II., III. tanév végén háromhetes műhelygyakorlat.

² A IV. év végén háromhetes üzemi gyakorlat.

III. NEVELÉSI TERV

Az iskolának, hogy eredményesen tölthesse be hivatását az ifjúság kommunista nevelésében, és egyben támasza és megbízható szervezője legyen a család, a társadalmi szervezetek és az egész társadalom közreműködésével történő egységes nevelésnek, fokoznia kell nevelő munkájának céltudatosságát és rendszerességét. Különösen szükséges, hogy a nevelők a tanulók életkori sajátosságára tekintettel világosan lássák a kommunista nevelés céljait és feladatait, hogy azután a nevelő munka tervezésénél és végzésénél megbízható vezérfonaluk legyen. Konkrétan meg kell fogalmazni a nevelőmunka feladatait az egyes fokozatokon, sőt a lehetőség szerint az egyes évfolyamokon.

Meg kell találni a megfelelő módszereket, eszközöket és nevelési formákat. E törekvések kielégítése végett a Prágai Pedagógiai Kutató Intézet 1958-ban kidolgozta a nevelő munka tervezetét, ezt az 1958/59-es tanévben néhány iskolában kikísérletezték, majd 1960-ban a többi iskolák számára is nyomtatásban megjelentették.

A nevelési tervezet két nagy részre oszlik: az egyik rész a kilencosztályos általános iskola részére készült, míg a másik rész a második ciklus különböző iskolatípusai számára szolgál útmutatásul. A nevelési tervezetben foglalt követelményeket nem kötelező normáknak kell tekinteni, mint a tantervek irányelveit, hanem inkább mintaképeknek, amelyre az egyes iskolák és osztályok nevelőinek a lehetőség szerint törekedniök kell. A nevelési terv vezérfonal, segédeszköz a nevelők számára, nem pedig sablon, amelynek alapján minden további alaposabban megfontolás nélkül lehet végezni a nevelő munkát.

Könnyebb áttekintés és használhatóság végett a nevelési terv követelményeit minden egyes évfolyamban, az elsőtől a tizenkettedik osztályig, a nevelőmunka tartalma alapján négy részre osztották, mégpedig:

- a) a tudományos világnézet, társadalmi képzetek kialakítása, a kommunista erkölcs és kultúrált magatartás kialakítása;
- b) a munkához való kommunista viszony kialakítása, az ismeretek, munkakészségek és szokások kialakítása;
- c) esztétikai érzelmek, fogalmak, nézetek és ízlés kialakítása és gondoskodás a művészi alkotó készség fejlesztéséről;
- d) az egészségügyi szokások kialakítása, gondoskodás a test egészséges és harmonikus fejlesztéséről és a testkultúráról.

A nevelési tervezet évfolyamonként feltünteti, hogy milyen alapvető tulajdonságokkal rendelkezék a tanuló az adott fokon, mit kell tudnia és ismernie, milyenné kell lennie és milyen magatartást kell tanúsítania. A nevelési terv hangsúlyozza, hogy a kitűzött oktatási- nevelési feladatokat nem lehet csupán az egyes tanórákon, például az állampolgári nevelési vagy az osztályfőnöki órákon megvalósítani, hanem ennek megoldásához szükséges az iskolán kívüli nevelőmunka, a szakköri foglalkozások, a napközi otthonok és az iskolaklubok munkájának összehangolása is. Be kell kapcsolni az iskolán kívüli kulturális és népművelési intézmények, társadalmi és más szervezetek (úttörőház, Ifjúsági Könyvtár, fiatal technikusok szakkörei, rádió- és televízió, szakszervezeti klubok) nevelőmunkáját és a családi nevelést is.

A kiadott nevelési tervezet alapján osztályfőnökök és iskolaigazgatók nevelési terveket készítenek. Nevelő munkájukról feljegyzéseket készítenek, rendszerint minden egyes tanulóról külön feljegyzésen. Egyes nevelők ezeket a feljegyzéseket pedagógiai naplóban foglalják össze, a tanulók pedig az osztályközösség életében fontosabb eseményekről osztálykrónikákat vezetnek. Ezek hű tükörképei az osztályban folyó nevelőmunkának.

IV. A CSEHSZLOVÁK NEVELÉSTUDOMÁNY

A csehszlovák neveléstudomány a felszabadulás után jelentős fejlődésen ment keresztül. Az 1919-ben alapított J. A. Komensky Pedagógiai Kutató Intézetet Z. Nejedly és O. Chlup akadémikusok, a csehszlovák pedagógiai tudomány kiváló képviselői újjászervezték. Az intézetnek Brünnben és Pozsonyban fiókinézetei alakultak. Az intézet dolgozói részt vettek az 1948. és

1953. évi iskolatörvények kidolgozásában. Nagy szerepük volt a kilencosztályos általános (politechnikai irányú) alapiskola koncepciójának kidolgozásában. Tisztázták a második ciklusba tartozó iskolatípusok hivatását, feladatait és jellegét. E munkájuk eredménye alapján jött létre az 1960. évi iskolatörvény.

Az 1959. év végén az intézet kidolgozta az 1960-tól 1965-ig terjedő időre perspektivikus tudományos kutatási tervét. Az intézet legfontosabb feladatának tartja a kilencosztályos általános iskola, az általános műveltséget nyújtó középiskola, a dolgozók iskolája és a gyógypedagógiai iskolák óratervének és tanterveinek kidolgozását. Ellenőrzi a kiadott nevelési tervezet megvalósíthatóságát, és elkészítik az óvodák nevelési tervezetét.

Az intézet kutatómunkája a következő problémacsoportok kidolgozására és megoldására összpontosul. :

1. a kilencosztályos általános iskola, a gimnáziumok feladatai, szervezési formái és módszerei;
2. a bentlakásos iskolák oktató- nevelő rendszerének kidolgozása;
3. az ifjúság iskolai és iskolán kívüli kommunista nevelésének rendszere;
4. a tanulók lemorzsolódásának pedagógiai és pszichológiai kérdései; a nevelőmunka hatékonysága, a tanulók értékelésének rendszere;
5. az iskola és az élet kapcsolatának higiéniai kérdései;
6. a természettudományi és matematikai tantárgyi munka tartalma és módszerei;
7. a nyelvtudományi és társadalomtudományi tárgyak tartalma és módszerei;
8. a gyakorlati foglalkozások tartalma és módszerei;
9. az esztétikai nevelés rendszere és tartalma, módszerei és formái;
10. az iskolás kor előtti nevelési intézmények munkájának tartalma és módszerei;
11. a gyógypedagógiai iskolák munkájának tartalma és módszerei;
12. az általános gimnáziumok szervezése és irányítása;
13. a nevelők továbbképzése és pedagógiai alkotó munkájuk fejlesztése;
14. az iskolaépület és berendezése, tanítási segédeszközök, különösen az audiovizuális segédeszközök;
15. pedagógiai szótár.

Az egyes témaköröket munkaközösségek dolgozzák ki, és az elkészítés határidejét is pontosan kitűzték. Az intézet fennállásának 15. évfordulója alkalmával kiadott Évkönyv az elért eredményeket is regisztrálja.

A *prágai* pedagógiai kutatóintézet dolgozóinak száma 1945 végén 100 volt. Ez a létszám az évek folyamán nőtt és 130—140 között állandósult. Az Intézet szervezete:

- | | |
|--|------------|
| I. A nevelés és oktatás általános problémáival foglalkozó osztály. | |
| II. A tanulók gondozásának vizsgálatával foglalkozó osztály. | |
| III. A didaktikai | } osztály. |
| IV. Az esztétikai nevelési | |
| V. A statisztikai | |
| VI. Könyvtár, levéltár. | |
| VII. Múzeum. | |

A *brünni* fiókintézet dolgozóinak száma 40—50 között volt. Ezt az intézetet 1958-ban egyesítették a *prágai* intézettel.

Ugyancsak 1958-ban került át a *prágai* intézet szervezetébe a központi pedagógus továbbképző intézet is.

1957-ben alakult meg a *Csehszlovák Tudományos Akadémia Pedagógiai Intézete*, és munkamegosztásra került sor a két intézet között.

Az önálló *pozsonyi* pedagógiai tudományos intézetnek az igazgatón, 2 igazgató helyettesen, az adminisztrációs-gazdasági részlegen és a kísérleti iskolákon kívül van általános pedagógiai, didaktikai, módszertani, pedagógiai pszichológiai csoportja, dokumentációs részlege és könyvtára. A pozsonyi intézet 1960—65. évi tervét összehangolta a prágai intézet tervével.

Ma nemcsak a Szovjetunióban és a népi demokratikus országokban, hanem szinte az egész világon nagy feladat hárul a pedagógia tudományos művelőire és a pedagógusokra az iskolareform megvalósítása során. Éppen ezért a jövőben még fontosabb lesz egymás elért eredményeit megismerni, kölcsönös tapasztalatcserét folytatni. A jelen tanulmány írója ennek a célnak megvalósításához kívánt erőihez képest hozzájárulni.

Irodalom

Zákon zo dňa 15. decembra 1960 o sústave výchovy a vzdelavania (Školsky zákon) Prihola Učiteľských novin č. 51—52) 1960.

Az 1960. december 15-i iskolatörvény. A Nevelők Lapja 1960. évi 51—52. számának melléklete.

Návrh na koncepciu obsahu základnej deväťro nej školy — A kilencosztályos általános iskola tartalmi koncepciójának tervezete (uo.).

Návr na koncepciu obsahu škôl II. cyklu — A II. ciklus iskolái tartalmi koncepciójának tervezete. (Uo.)

Návrh osnov výchovné práce Praha 1960 — A nevelő munka tantervi tervezete (Nevelési terv).

15 let práce V zkušného ústavu pedagogického v Praze Praha 1960 — A Prágai Pedagógiai Kutatóintézet 15 évi munkája.

Développement des écoles Tchécoslovaques pendant l'année scolaire 1960—1961. Prague 1961.

Tchécoslovaquie L'enseignement Orbis—Prague 1961.

Миклош Бешньё:

РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ЧЕХОСЛОВАКИИ ПОСЛЕ РЕФОРМЫ 1960 Г.

Автором дается обзор о состоянии общественного воспитания в Чехословакии, после опубликования закона 1960 года по вопросам просвещения.

Miklós Besnyő:

THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN CZECHOSLOVAKIA AFTER THE REFORM OF 1960

A general survey of educational conditions in Czechoslovakia after the enactment of the Educational bill of 1960.

TANÁRJELÖLTEK VALLOMÁSAI HIVATÁSRÓL, INDÍTÉKOKRÓL, TERVEKRŐL

Nem közömbös, hogy a soron következő pedagógusnemzedék milyen indítással kezdi pályafutását, mennyi benne a hivatásérzet s mennyi az egyéb körülmények szerepe, mi az elképzelése a jövőjéről az egyetemi tanulmányok zömének befejezése után és gyakorlóiskolai működés közben, amikor már módjában áll megállapításokat tennie az egyetemen elsajátított tudásanyagáról és annak tanári használatbavételéről, amikor már megítélheti készségét és alkalmasságát, s kezdenek kirajzolódni előtte azok a perspektívák, amelyek elé néz, amelyekkel megbarátkoznia nemcsak célszerű, hanem szükségszerű is. Az egyetemi négy esztendő a szükséges művelődési anyag felhalmozásának és rendezésének ideje volt a tanári évek elé: a gyakorlati esztendő az a bizonyos kilométerkő, amelynél megáll az ember, hogy visszapillantást vessen a már megtett útszakaszra, s számot vessen a ráváró feladatokkal éppen azoknak az iskolai élményeknek az alapján, amelyekben már ott érzik egy emberöltőre való munka minden íze.

A fenti gondolatokból kiindulva egy sorozat kérdéssel fordultunk az *ELTE Radnóti Miklós gyakorlóiskolájának* kerekén 75 tanárjelöltjéhez, hogy anonim beadott írásos válaszaikkal segítsenek világot vetni néhány problémára az indulásnak ebben a sorsdöntő szakaszában. Az a meggyőződés vezérett bennünket, hogy ez a számvetés kettős haszonnal fog járni. Egyrészt a jelölteknek lesz hasznos, amennyiben arra készíti őket, hogy a maguk számára is tisztázzanak néhány kérdést, s a kényszerülten tudatosodott felelet jelentős útra való lesz majd egy hosszú és minden fordulatánál elvi állásfoglalásra és magatartásra készítő életúton. De hasznos lehet ez a számvetés azok számára is, akik e vallomásokat a tanárképzés intézményesített oldala felől nézik, s keresik azokat a megoldásokat, amelyek a végképpen még ki nem alakított tanárképzési rendszert az itt felbukkanó igények esetleges figyelembevételével nemcsak az ügy, hanem az ember felől is megvizsgálva kikristályosodáshoz segíthetik.

Ismerjük a kérdőíves ankét minden hibáját. Tudjuk, hogy amikor nem pusztán adatok lerögzítéséről, hanem a megkérdezettek szubjektív énjének megközelítően objektív átvilágításáról van szó, akkor az emberek szemérmesek, s nem szívesen mutatják meg röntgen-felvételüket másoknak. Számoltunk mindennel; azzal is, hogy egyesek egyáltalában nem válaszolnak; azzal is, hogy a válaszok egy része odavetett és lehetőleg keveset eláruló szöveg lesz; azzal is, hogy a válaszok közül egynéhány akaratlanul vagy tudatosan nem ad híu képet arról a lelkivilágról, amelyet ábrázolnia kellene, hanem inkább elfedi azt. De számoltunk mindenekfelett azzal az általában tapasztalt őszinte bizalommal is, amelyet jelöltjeink és magunk közt megteremtteni igyekeztünk, amelynek lég-

körében a magánügy azonosul a közérdekkel, a szó hitelt érdemlővé válik, s diagnózis egyáltalában létrejöhet.

Előjáróban azt is meg kell vallanunk, hogy e vonatkozásban voltak nehézségeink. Jellemző adat, hogy a megkérdezett 75 jelölt közül 34 egyáltalában nem válaszolt kérdéseinkre, (Elfeledkeztek a dologról, elvesztették a kérdőívet, nem kötelező, tehát nem lényeges, gondolták. Magunk adjunk alapot beskatulyázásunkra? Elég kérdőívet töltöttünk már ki stb...) Az egyik vallomástevő dicséretre méltó bizalommal a következőket írja:

„Véleményem szerint a kérdőív-módszer nem alkalmas objektív adatok gyűjtésére, mert a) az emberek már rossz tapasztalatokkal rendelkeznek, b) amint mélyebb, személyes vonatkozásokra kerül sor, az emberek többsége érthető okokból becsukódik.”

(n. nh. magy.-ped. Bp. m.)

Maga a sorok írója azonban a 18. kérdésig nagyon őszintén és bizalommal vall, a további és nehezebb kérdéseket illetően pedig azt írja, hogy „a 19.—25. kérdésekben foglaltak felől beszélgetés alapján jobb képet lehetne kapni.” Utolsó mondataiban pedig közli egyes társainak aggodalmát: „A név nélkülség csak formalitás. A válaszokból igen egyszerű következtetni.” Ez a megjegyzés igen világosan utal arra, hogy véleményük szerint óvatosnak kell lenni minden adatszolgáltatásnál. Ez az óvatosság egyébként abban is megnyilvánul, hogy egy-két válaszív csak a minimális igen-nemmel felelt kérdéseinkre.

Ugyanakkor azonban — s erre vetjük a hangsúlyt — arról is be kell számolnunk itt, mégpedig különös és meghatott örömmel, hogy a megkérdezetteknek több mint fele kimerítően, részletesen, a közlés vágyának felszabadultságával merült bele emlékeinek, elgondolásainak tisztázásába, s ez a negyvennégy válasz tán nagy szóval, de lényegét illetően valóban emberi dokumentumnak tekinthető. Ez a negyvennégy válasz világosan beszél azok helyett is, akik szemérmetességből vagy óvatosságból nem nyilatkoztak.

Még néhány előzetes tudnivaló. A kérdőív elején a megkérdezettnek nyilatkoznia kellett neméről (f — n), családi állapotáról (házas — nem házas, h — nh), szaktárgyairól (pl. magy. — tö.), hol járt középiskolába (Bp — v.), társadalmi származásáról (m, p, é, stb.). A tanulmány során — ahol ennek érdekessége mutatkozik — rövidítve jelezzük ez adatokat az idézet után. Ahol nem adatszzerűségről van szó, hanem a szöveg megfogalmazásában látunk érdekességet, szó szerint közöljük a válaszokat. A tanulmány egyes fejezetei az egyes kérdéscsoportok begyűlt anyagát dolgozzák fel.

1. Tanári pályára kíván-e lépni? Ha igen, miért választotta ezt a pályát? Ha nem, milyen foglalkozási ágat kíván választani?

Az egyetem természetszerűen nemcsak tanárokat képez, hanem tudományos kádereket is, s általában véve a szellemi élet többi viszonylatainak utánpótlásáról is gondoskodik. Míg a tanárképzés munkáját régebben csak az Eötvös Kollégium és az egyetemek mellett működő tanárképző intézetek végezték, maga az egyetem pedig, illetve annak bölcsészettudományi kara csupán a professzorok tudományos kutatásainak egyébként a tanárképzésben és másutt is felhasználható anyagának tárháza volt, a tudományos munka módszerébe beavató, de semmiféle képesítést nem nyújtó intézmény, addig ma a bölcsészettudományi és természettudományi karok munkájának zöme a leendő tanárok

képesítésének tudományos előkészítése. Ennek megfelelően azzal a reménnyel kezdtük meg a kérdőpontokra adott válaszok elemzését, hogy a tanárjelöltek valóban tanári pályára is készülnek.

A válaszok szerint a jelöltek zöme valóban a tanári pályára szánta el magát. A válaszolók 75 százaléka (33 fő) határozott igennel felelt a kérdésre, további 3 jelölt szintén nevelői hivatást érez, de középiskolánál magasabb fokon, 8-an pedig határozott nemmel válaszoltak: Az igennel felelők legtöbbször nagyon határozottan nyilatkoznak, pl.:

„Tanár kívánok lenni, hivatásérzetből választottam ezt a pályát.” (n, nh, magy.-tő. Bp., m.) „Tanár akarok lenni. Céлом az ifjúság természettudományos világnézetének formálása, az ifjúság szocialista erkölcsre nevelése.” (n, nh, kém-fiz. Bp., m.)

Érdekes, hogy a fentiek és a hasonlóképpen nyilatkozók általában munkásszármazásúak, s érthetően a társadalmi felelősségtudat is közreműködik abban, hogy válaszukat ilyen kategórikusan fogalmazták meg. Egyesek utalnak arra, hogy hivatásérzetük ma már kifejlődött, de kialakulásához hosszabb folyamat vezetett. E folyamat meghatározójául azonban nem társadalmi vonatkozásokat neveztek meg, hanem spontán érdeklődésük irányát.

„Tanári pályára szeretnék lépni. Nem pedagógiai törekvések, hanem a nyelvek és az irodalom szeretete miatt léptem erre a pályára. A tanítás gondolatával csak később barátkoztam meg.” (n, nh, or.-ném., Bp. é.) „Igen, tanár szeretnék lenni. Gyermekkoromtól fogva vonzott az irodalom, s eleinte főleg ezért választottam ezt a pályát, illetve a bölcsészettudományi kart, hogy ne csak a szabadidőmet töltssem azzal, amit legjobban szeretek, hanem — legalább részben — munkám is az legyen. De hamarosan kifejlődött bennem a vágy az iránt is, hogy ami élményt jelent számomra, azt másnak is átadjam. Az idők folyamán aztán nagyon megkedveltem a tanítást, a gyermekekkel való foglalkozást, minden jó és rossz oldalával együtt, s most már csak annyit mondhatok: érdekes, szép és felelősségteljes pályának tartom a tanárságot. Tudom, hogy sok nehézséget is rejt ez a pálya, de szerintem csak akkor tudja az ember teljes odaadással végezni a munkáját, ha érzi, hogy felelősség van rajta, s ha számol azzal, hogy amit csinál, nem is lehet erőfeszítés nélkül végezni.” (f, h, magy.-ang. Bp. alk.)

Egyes válaszolók nyomatékosan hangsúlyozzák pedagógus hivatásérzetüket, de hozzátesszik, hogy inkább felső fokon kívánnák érvényesíteni tudásukat és készségeiket. Mindhárman filozófia-szakosok a magyar mellett, s minden bizonnyal éppen szakszerű filozófiai tanulmányaikkal, ezek összefoglaló és átfogó jellegével magyarázható, hogy inkább az általános műveltséget már megszerzett ifjúságot szeretnék egyetemes érvényű elvek szerinti életformára nevelni. A filozófiával való szakszerű foglalkozás — úgy látszik — magával hozza az igényt a legmagasabb szintű oktatási keretekhez.

„Pedagógus akarok lenni, de nem középiskolában. Hogy miért, arra nehéz válaszolnom. Talán szaktárgyammal függ össze. Hatékonyabbnak és ezért fontosabbnak érezném munkámat pl. egy pedagógusképző intézmény keretei között.” (f. nh. magy.-fil. v, p.)

A filozófia-lélektan szakosoknál jelentkezik az az igény is, hogy amennyiben mégiscsak középfokú intézményben kellene nevelőmunkával foglalkozniok,

úgy elsősorban serdülőkorú (ált. isk. 8. oszt., illetőleg gimn. I. vagy II. osztályos) tanulókat taníthassanak, akik nyilván különösen érdekes lélektani problémák és tanulmányok alanyai lennének etikai és gyermeklélektani vizsgálódásokhoz. Ezek a jelöltek ugyanis erősen hangsúlyozzák további tudományos munkásság felé irányuló terveiket. (f. nh, magy.-fil. Bp. é.) (f. nh. magy.-fil. v. p.)

A nevelői hivatás felismeréséhez két irányból vezet út: 1. a gyermek iránti érdeklődés és szeretet felől. (Ez a közvetlenebb út.) 2. Valamely tudomány, illetve művészeti ág felől, amikor is legtöbbször valamely jó középiskolai tanárnak sikerült megszerettetnie tárgyát és a tárggyal való foglalkozás formáját az akkor még középiskolás „tanárjelölttel”. (Ez az áttételesebb, de gyakoribb út.) Néhány példa: „Szeretem a gyerekeket.” — „Egy életen át kapcsolatban maradhatok az ifjúsággal.” — „Nagyon szeretem a diákokat, magam is annak fogom érezni magamat, mindig fiatalnak. Tanítani a fiatal nemzedéket : nem lehet ezzel a kérdéssel ilyen röviden, szárazon végezni . . .”

„Már általános iskolában is pedagógus akartam lenni. Mindig szívesen foglalkoztam gyerekekkel. Középiskolás korom óta minden nyaramat kerületi napközi táborban töltöttem és gyermekeket foglalkoztattam. Ezzel nemcsak bizonyos pedagógiai gyakorlatra tettem szert, hanem mind jobban meg is szerettem ezt a pályát”. (n, h, magy.-ang. Bp. m.) „Nem pedagógiai érdeklődés, hanem az irodalom iránti vonzalom vitt a bölcsészettudományi karra. Olyan munkakört szeretnék, amelynek betöltésével továbbra is kapcsolatban maradhatok az irodalommal, mégpedig az élő irodalommal, és amely mellett a munka természeténél fogva lehetőségem volna ilyen irányú tájékozottságom szélesítésére. (f. nh. magy.-tő. Bp. é.)

Akadnak ketten (2), akik pedagógus pályára való lépésüket bizonyos feltetelektől teszik függővé. Az egyik csak akkor hajlandó tanár lenni, ha budapesti beosztást kap, mert férje itteni állása ittmaradásra kényszeríti, a másik meg kategórikusan kijelenti, csak akkor vállal tanári állást, ha gimnáziumi beosztást kap, mégpedig Budapesten. (Utóbbi egyébként más kérdőpontnál említi, hogy nem is a pedagógiai, hanem a szaktárgy iránti érdeklődés vitte a bölcsészettudományi karra.)

Határozott nem-mel nyolcan (8) válaszoltak kérdésünkre. Ezek közül 5 könyvtár szakos a másik tárgyát illetően. Ezek esetében egészen természetesnek tartjuk, hogy elsősorban könyvtárban kívánnak elhelyezkedni. Egyikük azt írja, hogy a szélesebb körű kulturális tájékozódás vitte a könyvtárszakra; a másikukban már mutatkozik némi hajlam az iskolai élettel kapcsolatos munkák felé is, amennyiben megjegyzi, hogy iskolai könyvtárban szeretne elhelyezkedni; harmadikuk mellékesen szívesen tanítana is, mert gyakorlóiskolai munkája során megszerette a műveltség anyagának iskolai terjesztési formáját. De valamennyien határozott szavakkal ragaszkodnak könyvtárosi hivatásérzetük elsődlegességéhez vagy kizárólagosságához. Az egyik természettudományos szakost az intézeti kutatómunka vonzza (De ha ez nem lehet, szívesen tanítanék is, írja.), a másik, egy bölcész, így nyilatkozik:

„Nevelési tanácsadóban, gyermek-ideggondozóban, nevelőotthonban, vagy ha mód nyílik rá, iskolai pszichológusként szeretnék működni.” (n. nh. magy.-ped. Bp. e.) A harmadik színháztörténeti érdeklődése révén kizárólag művészettörténeti kutatómunkára készül.

Összefoglalva a fentieket általában meg lehetünk elégedve tanárképzési vonatkozásban a fenti adatokkal. A könyvtárszakosok könyvtár iránt érzett vonzódását természetesnek tartjuk; az, hogy egyesek — kevesen — tudományos, társadalmi, illetve intézeti vonalon képzelik el boldogulásukat, a szakmának is érdeke; mindez azonban nem csökkenti a jelentőségét annak a ténynek, hogy a válaszolók négyötöde (inkább több mint kevesebb hivatásérzettel) valóban tanárnak készül.

2. Ha tanári pályára kíván lépni, mi szerepe van ebben középiskolás élményeinek?

A jelöltek közül négyen (4) hivatkoznak arra, hogy nevelői hivatásérzetük kifejlődésében jelentős szerepet vitt a régi tanítóképző, melyből kikerültek. A tanítóképző hivatásra nevelő munkájának sikerességét magunk is szívesen megerősítjük, hiszen hosszabb időn át dolgoztunk ezen a munkaterületen, s idevonatkozóan sok pozitíven értékelhető tapasztalatot nyertünk. De jelöltjeink nyilatkozatai is sokat mondanak:

„Középiskolai tanulmányaimat tanítóképzőben végeztem. Ott alkalmam nyílt mind a tanári, tanítói hivatást, mind a lélektan és a pedagógia tudományát megszeretni és a szükséges elemi ismereteket magamévá tenni.” (n. nh. magy.-ped. Bp. e) *„Tanítóképzőt végeztem. Ez hivatástudatomat megerősítette. Képzős-tanár szerettem volna lenni . . .”* (n. nh. magy.-ped. Bp. m.)

A továbbiakban természetesnek kell tartanunk, hogy a tanárjelöltek egykori középiskolájának légköre s a benne mozgó tanári személyiségek egyike-másika jelentős mértékben indítéka lehet az ifjúság esetleges pedagógiai irányú pályaválasztásának. Kiváló tanárookra hivatkozik 16 válaszlapunk, amelyeken hol a szóban forgó tanár tudására és érdeklődést gerjesztő tanítási módjára, hol pedig egy-egy tanár hivatali kötelességen messze túlmenő, megértő és pártfogó szeretetére emlékeznek a jelöltek. Van, aki visszarévedezve egykori középiskolai emlékei közé azt mondja, hogy azért kíván tanár lenni, hogy folytassa — immár a katedra felől — azt a kedvesnek tűnő életformát, amelybe a maga részéről szinte észrevétlenül belenőtt. Régebben szokás volt jelentőséget tulajdonítani annak a családi hagyománynak is, hogy — „örökölve” a hivatásérzést — a nagyszülő és a szülő után a gyermek is pedagógus lesz. A mi jelöltjeink közül mindössze egy (1) hivatkozik efféle örökségre, de sorainak hangjából következtetve éppen ő nem ragaszkodik túlságosan ahhoz, hogy őseinek nyomába lépjen.

„Nyilvánvalóan hatással lehettek rám azok a tanáraim, akik mellett, hogy színesen és egyéni módon tanítottak, mint emberek is mindig mellettünk állottak.” (f. h. magy.-ang. Bp. a.) *„Gyermekkorom óta az volt a vágyam, hogy tanár lehessenek. Mindig nagy hatással volt rám az iskola légköre, az órák izgalma, derűje. A tanár eleinte valami megközelíthetetlen, magasabbrendű lény volt számomra. Később rájöttem, hogy erről szó sincs. Példaként latin tanárom áll előttem. Nagytudású, középkorú férfiú volt, akit tiszteltünk és szerettünk. Szigorú volt és megkövetelte, hogy mindig pontosan készüljünk. A saját munkáját sem fogta fel lazábban. Talán igazságossága miatt volt a legnagyobb a tekintélye. Volt ideje mindig arra is, hogy valami vidámságot vigyen az órájába. Egyik tanárunknál sem éreztük magunkat olyan felszabdultnak, mint nála. A latin-tudáson kívül megtanultam tőle, hogy mindig*

becsületesnek, őszintének kell lenni, hogy az igazságért mindig ki kell állni, hogy a vállalt feladatot teljesíteni kell. Szeretnék hozzá hasonlítani, annyi értékkel bocsátani el majdan növendékeimet, amennyivel ő tett engem gazdagabbá. S a különös érdeklődés mellett a nevelői feladatok megvalósításának majdani szándéka vezetett, amikor szaktárgyaimat megválasztottam.” (n. h. magy.-tö. Bp. m.) *„Középiskolai éveim alatt igazgatómat választottam példaképemül, aki jó pedagógus, igazi kommunista volt. Szeretnék magam is ilyen pedagógus lenni.”* (n. nh. kém-fiz. Bp. m:.) *„Középiskolánkban . . . igen nagy tudású tanárok tanítottak. Viszont már annak idején elhatároztam, hogy több gyakorlati ismeretet nyújtok majd, mint amennyit én kaptam.”* (n. nh. fő-bi. Bp. é.) *„Volt néhány kedves tanárunk, akik sokat foglalkoztak velünk, mint emberrel, az iskolán kívül is.”* (n. nh. bi-kém. Bp. a.)

A fentiekből kiderül, hogy az egyes tanári személyiségek, vagy az egész iskolai légkör pozitív vonásai mennyi indítást adhatnak nemcsak a pedagógusi pályára való lépéshez, hanem a továbbiakban ahhoz is, hogy az ifjú megfelelőképpen alakítsa ki nevelői eszményét leendő tanári önmagával kapcsolatban. Ime: a tanárképzés már a középiskolában megkezdődik. A tanári pálya felé hajló középiskolás „tanárjelölt” első vezető tanára önkéntelenül is az, akit követni szeretne, a kedves középiskolai tanára.

Érdekes viszont, hogy a negatív előjelű középiskolai tapasztalatok is válthatnak ki nevelői hivatásérzést a diákokban, valami nemes vállalkozókedvet a megváltoztatására mindannak, ami keserűvé tette számukra a középiskolás éveket. Az előző esetekben a példa vonz, az utóbbiakban a tények taszítanak egy emberalakító, társadalomváltoztató hivatás felé. Egyébként ez is csak azt mutatja, amit más vonalról már oly jól tudunk, hogy ti. a társadalmi körülmények termelik ki a maguk híveit, de ellenségeit is; a jó viszonylatok a híveket, a kibírhatatlanok a forradalmárokat.

„Saját középiskolámra vonatkozóan csak annyit mondhatok, hogy akkori élményeim a feladott szempontból szinte jelentéktelenek. Talán egy dolgot érdemes jelemlíteni: pár lényeges kérdésre, amelyek az életből akkor fontosként meredtek felém, tanáraimtól nem kaptam meg a választ.” (f. nh. magy.-fil. v. p.) *„Középiskolai tanulmányaim első éveiben volt egy nagyon csekély képzettségű, jóformán semmi pedagógiai érzékkel sem rendelkező történelemtanárom. Semmi nézeteltérés nem történt köztünk, eminens diákja voltam, számomra mégis gyötrelmes volt a történelemóra. Akkor elhatároztam: történelemtanár leszek, és — gondolva saját gyötrelmes tapasztalataimra — sokkal nagyobb szeretettel, derűsebben, érdekesebben fogom tanítani ezt a nagyon szép tárgyat . . .”* (n. nh. magy.-tö. Bp. m.) *„Láttam, hogy mennyi rossz tanár van, s úgy éreztem, hogy én jobb tudnék lenni.”* (n. h. magy.-ném. Bp. é.) *„Sok meg nem értéssel találkoztam, és megfogadtam, hogy ha egyszer tanár leszek, gyökerében másként közeledem diákjaimhoz.”* (n. nh. bio-kém. Bp. m.)

Szomorú az egykori középiskolára nézve az a 2 adat, amelyeknek szolgáltatói nem tudják magukban tisztázni, volt-e hatással pályaválasztásukra diákkoruk, vagy még inkább az a másik 2 adat, melyek szerint ez a hatás „nem sok” volt. Néhányan egyszerűen kihúzták ezt a rovatot: ezzel minősítették volt iskolájukat. 8 jelölt pedig kereken megmondotta: semmi. Tanárok között élt hosszú éveken át nyolc fogékony lélek, végül maguk is tanárok lesznek, de a

két tény között semmiféle vonatkozást nem találtak. Lehangoló középiskolai viszonyokra utal ez a pár adat, úgyhogy az egyik jelölt maga is így szövegezi vallomását: „sajnos” semmi.

A magunk részéről hajlandók vagyunk úgy értelmezni a fenti adatokat, hogy a semmiféle indító élményen voltaképpen negatívumaival ható élményt kell érteni, s ezzel a vallomás egyszerre egy heroikus vállalkozás pozitív fényét nyeri. De lehet, hogy csupán arról van szó: erre a karra sikerült bejutnia a jelöltnek, nem máshová. Így hát tanár lesz, nem fogorvos. Quod deus avertat! Maradjunk azonban az előbbi feltevésnél, jobban esik nekünk, s ehhez némi alapot is szolgáltat az a körülmény, hogy ezek a vallomási ívek sok vonatkozásban igen helyesen látják a kérdéseket, és általában világosan gondolkodó és hivatásukra felelősséggel készülő jelöltek tolla alól kerültek ki.

Általában tehát ez a kérdéscsomó is pozitívumokkal zárható. Jelöltjeink nagy része már a középiskolából magával hozta jó tanárainak ösztönző példaképét, ami arra mutat, hogy a nevelői eszmények kialakítása már jókor, a legfogékonyabb életszakaszban megkezdődött. Minden jelöltünk tudja, milyen akar lenni, s milyen nem, s számot vetett azzal, hogy ő is úgy lesz vonzó vagy taszító hatású pedagógus, ahogyan kialakított eszményeihez ragaszkodni tud.

3. Milyen alapon választotta szaktárgyait?

Az emberi természetből adódik, hogy a szaktárgy megválasztásánál a jelölt kulturális érdeklődésének iránya játssza a legfőbb szerepet. Ezt igazolja az a 32 válaszadó is, aki ilyen értelemben nyilatkozott. A 32 válasz mindazáltal nem egészen egyértelmű. Csoportosítani lehet és kell is őket, mégpedig az érdeklődés indítékai szerint.

A választást egyszerűen spontán érdeklődésre visszavezető válaszok legnagyobb része (21) egyetlen szóval a vonzódást jelölte meg döntő motívumnak. Magában a tárgyban talált a jelölt magának való érdekességeket, s hogy ezekkel foglalkozhassék egész életén át, szaktárgyát e szerint választotta meg. Pl.:

„A filozófiát az elvont, elméleti kérdések iránti érdeklődésemből választottam. (Más kérdés, hogy azóta meggyőződtem tudományom gyakorlati jelentőségéről is.)” (f. nh. magy-fil. Bp. é.) *„Amikor döntenem kellett, elsősorban politikai-világnézeti kérdések iránti érdeklődésem alapján választottam.”* (f. nh. magy-fil. v. p.) *„Ez áll hozzám legközelebb, mást nem tudok írni.”* (f. nh. bi-fő. v. p.)

Fentebb már utalt néhány vallomás arra, hogy a tanár jó munkája igen sokszor válik olyan értelemben is hatásossá, hogy tanítványában nemcsak a nevelői hajlamot kelti fel és táplálja, hanem egyenesen a saját szaktárgyát állítja a nevelői pálya felé hajló diák érdeklődésének középpontjába. Tudjuk, hogy ez a személyi varázs a személy későbbi kiiktatódása után sokszor bizonyul valóban csak varázsnak. Csak az illető nevelő ajkán és kezében volt a tárgy oly vonzóerejű; a később magukra maradt követők pedig úgy érzik, magukban kell csalatkozniuk, pedig csak az aranyos felhők úsztak el végképp a ridegebb égboltról. A tanári varázsnak csak akkor van igazi haszna, ha nem elvarázsol, hanem életrevarázsolja azt, ami lényegében már ott van, csak a szikra kell a fellobbantásához. Szeretnők hinni, hogy eseteink nagy részében a helyzet ez.

„Történelem-tanárnőmet nagyon szerettem. Azt hiszem, az ő érdeme, hogy történelem szakra mentem. Most, hogy tanítok, sokszor eszembe jut mérlegelni, vajon tanárnőm hogyan oldaná meg ezt vagy azt a problémát.” (n. h. magy.-tő. v. é.)

Több esetünk van rá (3), hogy nem is annyira a tárgy anyaga, hanem annak csak egy-egy vonása, a tárgy bizonyos jellegzetessége vonzza a jelöltet a vele való foglalkozásra, talán éppen azért, mert ez a vonás a jelölt egyéni hajlamainak is jellemzője. Vannak problémákkal vesződő emberek, akiknek nem annyira az a fontos, hogy min, hanem az, hogy egyáltalán elmélkedhessenek, a problémák közepében érzik jól magukat, s vannak ún. praktikus emberek, akik aszerint választanak szakmát, hogy az mennyire váltható aprópénzre a mindennapi életben, mert az élet aprólékos korrektúráját érzik hivatásuknak, mert a nyugalom az örömük.

„Az igazságkeresés és egyéni világnézeti okok miatt választottam szaktárgyaimat.” (f. nh. mat.-fiz. Bp. m.) *„Mindkét tárgyam messzemenően gyakorlati jellegű, nem elvont. Jelenségeik a szemünk előtt játszódnak le, s nem hagy-
nak kétséget maguk után.”* (n. nh. bi.-földr. Bp. é.) *„Logikus, értelmes tárgyak, az élethez kapcsolódnak.”* (n. nh. mat.-fiz. Bp. m.) *„... mert állan-
dóan fejlődő tudományok.”* (n. nh. kém.-fiz. Bp. é.) *„Ezeket tudnám leg-
jobbán tanítani.”* (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.)

Egyesek (3-an) többé-kevésbé világosan, de látják, hogy az egész nevelés és a szaktárgy is voltaképpen csak a társadalmi kérdések megoldásának közvetett eszközei, s aszerint esik választásuk egy vagy másik tárgyra, amennyire a tárgyat alkalmasnak látják az előttük tornyosuló társadalmi problémák megoldásának segítésére. Ezek azok a jelöltek, akik a szaktárgyukat is elsősorban életfeladatuk minél eredményesebb megoldása eszközének tekintik, akiknek tárgyi érdeklődését nemcsak belső hajlamuk, hanem — és inkább — a társadalmi szükségletek belátása határozza meg.

„A filozófiát azért választottam, mert ettől a tudománytól vártam feleletet azokra a kérdésekre, amelyek érdekelték. Ezek társadalmi problémák voltak, amelyek fájóan égtek bennem életkörülményeim miatt.” (f. nh. magy.-fil. v. p.) *„Ez a két tárgy (magyar és történelem) talán a legalkalmasabb arra, hogy a nevelő, ha van képessége és akarata hozzá, közelebb kerüljön a gyerekekhez, alakítsa ítéletüket, világnézetüket, irányítsa érdeklődésüket.”* (n. nh. magy.-tő. Bp. m.) *„A pedagógiai-lélektani ismeretekre szükség van a tanításnál ...”* (n. nh. magy.-ped. Bp. e.)

Érdekes mozzanat, hogy pl. a könyvtárszakos jelöltek milyen alapon választották szakjukat, illetőleg amellé tanári társszakjukat. E vonatkozásban nem tagadható bizonyos környezethatás sem, s az is valószínű, hogy a könyvtárra gondoló fiatal könyvtárosjelölt azért vállalt többnyire irodalom szakot társszaknak, mert a könyv fogalmával a legnagyobb százalékban, érthető okokból, a szépirodalmi könyv asszociálódik.

„Nagyon szerettem olvasni, és a szegedi Somogyi Könyvtárba Móra és Tömörkény emléke vonzott.” (n. nh. magy.-kvt. v. é.) *„... a magyar és a könyvtárszak egymást kiegészítik.”* (n. nh. magy.-kvt. Bp. m.)

Néhány válaszuk (2) félreérthetetlenül elárulja, hogy a tárgyválasztás esetleg attól a körülménytől is függ, hogy mely szakon remél a jelölt egyetemi felvételt több valószínűséggel. Az adott válaszok csak a másik tárgyra vonatkoznak a mi eseteinkben, de a második tárgy helyesebben másik tárgy, tehát az elsővel egyenlő jelentőségű.

„Az orosz mellé a németet választottam, mert ezt tudtam annyira, hogy felvételi vizsgát tehessek belőle.” (n. h. or.-ném. Bp. é.) „A magyart azért vettem fel, mert imádom az irodalmat, és ezzel szeretnék majd a jövőben is foglalkozni. A németet azért, mert ezt már beszéltem annyira a felvétel idején, hogy remélhettem, bekerülhetek német szakosnak az egyetemre.” (n. nh. magy.-ném. Bp. m.)

A válaszok — mindent egybevetve — megnyugtatók. A hallgatók olyan tárgyaknál kötöttek ki, amelyekkel különböző okokból, de mindenesetre szívesen foglalkoznak. A szívesen vállalt szellemi munka pedig feltétlenül egyik összetevője a siker feltételeinek:

4. Hol szeretne elhelyezkedni? Budapesten, vidéken, városon, falun?

Kétségtelen, az volna az eszményi helyzet, ha minden jelölt azt válaszolta volna: ott helyezkedem el, ahol a közérdek megkívánja. A valóság azonban az, hogy a jelöltet 75 százalékban különböző családi, anyagi, kulturális és egyéb szálak Budapesthez fűzik, s ha kívánságaikra, érveikre kíváncsiak vagyunk, hivatkoznak is ezekre a szálakra. De nézzük a statisztikát:

Budapesten kíván elhelyezkedni	34 jelölt
Vidéki városban	8 „
Vidéken közelebbi megjelölés nélkül	1 „
Mindegy, hol	1 „

A Budapesten maradhatás indoklása általában komplex, egyszerre többféle körülményre is hivatkoznak. A körülmények általában a családi helyzetet jelentik a nőtlen férfiaknál és a leányoknál (szülők segítése), itt van főbérleti lakásuk, vidéken nem kapnak albérletet sem, itt van mindenkijük, társtalanok lennének idegenek közt, nem ismerik a vidéki életformát, kiszakadnának a budapesti kulturális életből, sportvonalon vannak Budapesthez kötve, szakmai továbbfejlődésüket, tudományos ambícióikat féltik, megszokták a budapesti gyerekeket stb. stb. Ha netán mégsem volna lehetséges a Fővárosban maradniok, akkor Budapest környékére néhányan még elmennének, ha a naponkénti ki- és beutazás lehetősége biztosítva volna. Néhány vallomás:

„Budapesten szeretnék elhelyezkedni elsősorban azért, mert itt nyílik legtöbb tér a további fejlődésre, amire igen nagy szükségünk van még az egyetem elvégzése után is. Szerény keretek között, de azért az ember tudományos munkát is szeretne végezni, s erre leginkább csak Budapesten, vagy egy-két egyetemi városban van módja. (Könyvtárak, tárlatok...) Ami engem illet, családi és anyagi életkörülményeim is idekötnek. Feleségemmel együtt végezzük az egyetemet. Szüleink itt Budapesten családi életünk e kezdő szakaszában, a legnehezebb években lakást és egyéb segítséget tudnak nyújtani. Egy fiatal pár mely ráadásul még munkájában, hivatásában is kezdő, idegen környezetben nehezen tudna megbirkózni a nehézségekkel. Én is, feleségem is Budapesten születtünk, itt nőttünk fel, itt tanultunk. Nemcsak megszerettük ezt a várost, úgyhogy nehéz lenne elszakadni tőle, hanem nyilván sokkal nehezebben talál-

nánk kapcsolatot a falusi emberekkel és gyerekekkel is, mint a városiakkal, illetve budapestiekkel.” (f. h. magy.-ang. Bp. alk.) „Sokminden ideköt, amivel szeretnék tanári munkám közben foglalkozni. Angol és lengyel nyelvet tanulok, itt vannak tanáraitam, itt a lengyel olvasóterem, anyagi szálak fűznek az Express utazási irodához, amelynél nyaranként dolgozom, télen pedig továbbképző tanfolyamra járok. Tudományos munkámat folytatni szeretném az Egyetem . . . tanszékén.” (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) „Tekintve, hogy budapesti vagyok, minden a fővároshoz köt. Ezért, ha végzek, szeretnék itt, vagy valahol a közelben állást nyerni. S nemcsak a lokálpatriotizmus miatt. Szüleim alig várják, hogy annyi év után már végre tőlem is kapjanak egy kis pénzt, s ha vidékre mennék, féltő, hogy egész keresetem magamra kellene felhasználnom. Szeretném azonban hangsúlyozni, hogy ha választanom kellene a tanári pálya és a vidék, illetve valamely más pálya és Budapest között : gondolkodás nélkül az előbbi mellett döntenék”. (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

Vidéki városba inkább csak azok kíváncsoznak, akik oda visszakíváncsoznak, ha családi kötelékek közben már ide nem fűzték őket, akik ott járták gyermekkoruk iskoláit. Az egyik jelölt pl. Szegedre kíván visszamenni, szülővárosába, a másik ugyanilyen címen Miskolcra. A többiek? Egy (1) jelölt kifejti hajlandóságát, hogy esetleg elmenne valamelyik szocialista városba, ha ott rendes lakást biztosítának neki. Van aki azzal a feltétellel menne el vidéki városba, ha biztosítékot kapna arra nézve, hogy egy-két év múlva visszakerülhet Budapestre. Aki felsőfokú tanítóképzőben kíván elhelyezkedni, természetesen elmenne vidéki városba is, sőt akad jelölt, aki megjegyzi, hogy még falura is elmenne, ha aztán közelesen visszakerülhetne legalább valamelyik vidéki városba. Kimondottan vidékre (nem szülővárosba!) egyetlen (1) tanárjelölt kíváncsozik a következő megokolással:

„Elsősorban vidéken van szükség arra, hogy valamelyest javítsunk az oktatás színvonalán, s ott is szocialista generációkat neveljünk fel. Ez nem akar frázis lenni!” (f. nh. magy.-lat. v. p.)

Az egyetlen bátor „mindegy”-et egy erősen szocialista öntudatú jelölt írta le, akinek egyébként is igen rokonszenves az egyénisége, mint arra egyéb válaszai is világot vetnek.

A helyzet tehát az, hogy a hallgatók elhelyezkedési igényei háromnegyedrészben szemben állnak tanártelepítési rendelkezéseikkal. Érveikkel nehéz volna vitatkoznunk. Csak hadd jegyezzük meg, hogy magunk is Budapesten születtünk, itt végeztük tanulmányainkat, mégis húsz évet töltöttünk el vidéken, boldog és eredményes munkát végeztünk a visszatérésre nem is gondolva. Bátran valljuk, hogy nevelő értékeink javát sárospataki, hódmezővásárhelyi és pápai tanári éveinknek köszönhetjük.

5. Általános-, vagy középiskolában tanítana-e szívesebben?

A statisztika önmagában is sokat mond; a jelöltek a következő számarányban szeretnének elhelyezkedni a különböző iskolatípusokban:

Kimondottan középiskolában:	24 fő
Tizenkét osztályos, esetleg ált. iskolában:	8 „
Mindegy:	7 „
Kimondottan általános isk-ban:	1 „
Kihúzta a rovatot:	4 „

A kép nem kedvező, de nem is meglepő. Számolnunk kell ugyanis azzal a valósággal, hogy vidéki általános iskoláinkban nagy a hiány felsőtagozati képesítésű tanárokból, s hogy ezt a szükségletet a pedagógiai főiskolák egyelőre nem tudják ellátni. Szükséges tehát, hogy az egyetem által képzett középiskolai tanárok egy része is általános iskolákban helyezkedjék el. A jelöltek viszont a maguk részéről úgy érvelnek, hogy azért jelentkeztek egyetemi tanulmányokra és nem pedagógiai főiskolára, mert eleve magasabb szinten kívántak oktató és nevelő munkát végezni. Egyébként pedig hátrányosabb helyzetbe is kerülnének általános iskolában, ahol magasabb az óraszám, alacsonyabb az óradíj, viszonylag több a pedagógiai nehézség, sok lelkesedéssel és fáradtsággal megszerzett ismereteiknek tekintélyes százaléka fel sem használható, a szertárak kevésbé felszereltek stb. A szöveges válaszokban nem történt rá utalás, de beszélgetés közben felmerül az a gondolat is, hogy kötelező heti óraszám különbsége arra mutat, hogy maga az állam is kevesebbre értékeli az általános iskolában tartott órát a gimnáziumi tanóránál.

A jelöltek egy része tizenkét osztályos iskolába kívánczik. Ennek a jelenségnek természetesen két magyarázatát tehetjük fel. A jobbik esetben azt, hogy a jelölt nevelési ambíciójának a teljességét akarván kiélni, szívesen vállalja a kisebb gyermekekkel való foglalkozás nehézségeit is, mert érdekes nevelési és lélektani problémákat lát bennük, de szívesen vinné ugyanezeket a gyermekeket tovább a gimnáziumi osztályokba is, ahol a serdülést már átvészelt ifjúság viszonylag magasabb fokú szellemi életének kibontakoztatásában működhetne közre, vagyis úgy gondolja, hogy az általános iskola felső tagozatában és a gimnáziumban folyó párhuzamos tanítás mégiscsak kétféle munkája szerencsésen és pihentetően váltogatja és kiegészíti egymást. A rosszabbik esetben viszont a jelölt úgy gondolkodik, hogy tizenkét osztályos iskolában óráinak legalább egy részét középiskolás szinten tarthatja, s így bizonyos fókig középiskolai tanárnak érezheti magát. (Sajnos, a válaszok hangneme az utóbbi változatot teszi valószínűvé: a középiskoláról harcos, lelkes szavakkal írnak, a tizenkét osztályost, esetleg általánost csak megemlítik.) A válaszok szövegezése nagyon érdekes. Egyesek kategorikusan ennyit írnak: „Gimnáziumban” — s ezzel lezárják a kérdést. A következő fok: a jelölt indokolja határozott döntését, mégpedig bizonyos önérzettel. Van persze, aki szerényebb, s így írja: „Talán” középiskolában. Csak egy-két jelölt tesz ilyesféle engedményt: „Középiskolában, de azért szívesen tanítanék általános iskolában is.” Néhány példa:

„Azért jelentkeztem az egyetemre, mert középiskolai tanár akartam lenni.” (f. nh. földr.-bi. Bp. e.) „Szaktárgyaimat középiskolás fokon szeretném és tudnám legjobban tanítani. Ezért jelentkeztem egyetemre és nem főiskolára.” (n. nh. földr.-bi. Bp. é.) „Középiskolában! Az általános iskolai tanárokat a pedagógiai főiskolák képzik. Öt évi munkával megszerzett tudásomat középiskolában szeretném értékesíteni. Az állam is jobban járna, ha rövidebb idő alatt képzett tanárokat alkalmazna általános iskolában.” (n. nh. kém.-fiz. Bp. é.) „Legszívesebben kísérleti, lehetőleg tizenkét osztályos iskola felső nyolc osztályában tanítanék. Ez a kívánságom a gyakorlóiskolai tapasztalatok alapján született.” (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.) „Nem tudom, egyikben is, másikban is szívesen tanítanék, mindegyiknek megvannak a maga érdekeségei. Apám is középiskolai tanár.” (n. h. magy.-tört. v. é.) „Bármelyikben szívesen tanítanék. Neveléslélektannal szeretnék foglalkozni, az oktatási

munka pszichológiai munkamenetét tanulmányoznám abból a célból, hogy annak nyomán a pedagógiai munka könnyebbé és eredményesebbé váljék." (n. nh. magy.-ped. Bp. e.) (A jelölt tanítóképzőt végzett és gyermeklélektani tudományos ambíciói is vannak.)

Érdekes az a vallomás, mely szerint a jelölt az általános iskola 8. osztályában, vagy a középiskola I–II. osztályában kívánná tanítani, illetve a felsőfokú oktatásban. (f. nh. magy.-fil. Bp. é.) A jelölt nyilván nemcsak kenyérkereső foglalkozást lát leendő hivatásában, hanem — serdülő, tehát különösen érdekes problémákkal zsúfolt korban levő gyermekekről lévén szó — rendkívüli művészettel bonyolítandó munkát is, a szerzett tapasztalatok tudományos feldolgozását, esetleg a pedagógiai elvonások felső fokon történő továbbadását. Kedves és megindító az egyetlen vallomás, melynek tevője az általános iskolában való elhelyezkedésre gondol elsősorban:

„Szívesebben tanítanék általános iskolában, mert a kisebb gyermekek valahogyan közelebb állnak hozzám. Tán jobban is tudnék velük bántani. De örömmel tanítanék gimnáziumban is.” (n. h. magy.-ang. Bp. m.)

A 4 nem-válaszoló közül 1 könyvtárszakos, 1 pedig kimondottan tudományos pályán elhelyezkedést kereső jelölt. Ezek hallgatása a kérdéssel kapcsolatban érthető.

A fejezet elején közölt statisztikai adatok világosan beszéltek a jelöltek elképzeléseiről. A szükségletek és lehetőségek mérlegelése mellett kíváncs voltna az ő szempontjaikat is figyelembe venni. Videant consules!

6. Fiú- vagy leánytanulókat tanítana-e szívesebben?

A kérdezett neve	Összes számuk	Kiket tanítana szívesebben?				
		fiúkat	leányokat	vegyesen	mindegy	nem nyilatkozott
Férfi	14	1	1	2	9	1
Nő	30	3	9	6	6	6

A fenti statisztikában az az érdekes, hogy a férfiakat hidegen hagyja a kérdés, sablonosan mindegy-gyel, vagy vegyesen-nel válaszolnak. Ellenben a nők vagy arányszámukon felül feltűnően leányokra szavaznak, vagy nem nyilatkoznak egyáltalán.

A férfiakkal a közömbösség látszatára való törekvésében némi affektáltságot érzünk, hiszen osztályaink zömmel leányosztályok, s azt tapasztaljuk, hogy a fiatalember tanárjelöltek nagyon szívesen járnak el leányaink klubestjeire, de mi az említett affektáltságot is természetesnek tartjuk fiatalembereknél. A női tanárjelölteknél szintén természetesnek érezzük a harcok kiállást nemük mellett, de a talányos hallgatásba burkolódzást is. Ilyenformán a statisztika nem hozott meglepetést. Az a körülmény, hogy a jelöltek 20 százaléka (8 fő) a koedukáció mellett nyilatkozik, részben bizonytalankodásból fakad, részben abból, hogy iskolánkban legalább részleges koedukációt volt alkalmuk látni. Néhány szövegezésében érdekes nyilatkozat:

„Nem hiszem, hogy pedagógus számára van értelme ilyen megkülönböztetésnek, bár kétségtelen, hogy fiúkkal nagyobb eredményeket lehet elérni.” (f. nh. magy.-tört. Bp. é.) „A fiúknak nagyobb az érzékük a reális tárgyakhoz, tehát inkább fiúkat tanítanék, de a tanítás szempontjából ez nem lényeges. (n. nh. bi.-ké. Bp.) „A koedukációs megoldásnak vagyok a híve. De ha nem kaphatnék ilyen osztályokat, szívesebben tanítanék leányokat.” (n. nh. magy.-tő. Bp. m.) „Mindkettőnek megvan a maga előnye. A fiúk logikai készsége nagyobb, érdeklődőbbek, a leányokban viszont több a szorgalom és az akarat. Bármelyikben szívesen tanítanék.” (n. nh. földr.-biol. Bp. é.)

Kuriózusként megemlítjük azt a két nyilatkozatot, amely fiú- illetve leányosztály választását illetően különbséget tesz gimnáziumi, illetve általános iskolai leányosztály között. Egyikük általános iskolában leányokat, a gimnáziumban fiúkat tanítana inkább, másikuk megfordítva. Nyilvánvaló, hogy az egyik a kényelem, a másik a munkasiker szempontjából döntött. Általánosítást természetesen egy nyilatkozatból felelőtlenség volna levonni.

Röviden összegezve most már a fentieket azt mondhatjuk, hogy a férfiak akár fiú-, akár leány-, akár vegyes iskolába beoszthatók: szívesen mennek. A nők inkább a leányiskola mellett maradnának. Mivel azonban a nőjelöltek száma kétszerese a férfiakénak, természetszerű, hogy a leányiskolák ellátása után fiúiskolába is kell kerülniök nőknek. A férfi viszont leányiskolában luxus.

7. Vannak-e tudományos törekvései? Melyek vagy milyen irányúak azok?

A statisztikai adatok:

Vannak (tárgy, vagy irány megjelölésével)	32
Vannak (közelebbi megjelölés nélkül)	3
Nincsenek	9

Annak az ifjúnak, aki az egyetemről, a tudományok tárházából kilépőben van, érthető a vonzódása éveken át folytatott életformájához, a tudományok anyagával való foglalkozáshoz. Tudni tudja, hogy el kell immár engednie az ismert partszegélyt, tudja, hogy sorsa az ismeretlen vagy alig ismert víz, mégis visszatekintget, szorongva, hátha nem kell elengednie végképpen az utolsó köteleket, agya és keze az ismert, megszokott és megszeretett mozgásokat végezné tovább is; a következőkben immár a gyermekekkel kell foglalkoznia, de azért reménykedik, hátha mégis adódik mód a tudományokkal való közvetlen foglalkozásra ezután is, ha csak adalékokkal, részletmunkákkal is, hátha sikerülne fenntartania a kapcsolatot a tudományok alkalmazójának a tudományok építőivel, az ismert környezettel és problémákkal. Valóban: örök nosztalgia ez a tanárok jobbjaival. A tudományok hazai nagyjai és munkatársai között mindig igen jelentős volt a tanárok száma. Mi is szívesen tekintünk reménységgel azok elé a tudományos tervek elé, amelyekkel való foglalkozást jelöltjeink nagy többsége vállalja gyakorlati hivatásának teljesítése mellett is.

Humán vonalon főleg a nyelvtudomány és az irodalom, szórványosan pedig a történelem kérdései szerepelnek a jelöltek programjában. Az említett tárgykörökön belül a részterületek a következők: magyar nyelvészet (2 fő), általános irodalomelmélet (2), a mai magyar irodalom (1) és mai szovjet irodalom (1) kérdései, az irodalomtanítás didaktikája (1), helytörténeti részletkutatások (1), legújabbkori magyar történelem és a magyar munkásmozgalom

története (2), színháztörténet (1), latin filológia (1). Itt említjük meg, hogy ha nem is tudományosan, de valamilyen formában részt kíván venni egy (1) jelöltünk az irodalmi élet gyakorlatában is. Van egy műfordító jelöltünk is. Egy példa a vallomások közül:

„Szeretnék a magyar századvég irodalmi életébe, mozgalmába elmélyedni. Ezzel kapcsolatban mind saját érdeklődésemből, mind megbízásból már eddig is végeztem bizonyos szerény rendszerező, bibliográfiai kutató munkát. Ezt szeretném a teljesség igényével folytatni.” (f. h. magy.-ang. Bp. alk.)

A reál tárgyak vonalán a biológusok között van a legtöbb tudományos ambícióval induló tanárjelölt. Állatlélektan, biokémia, biogenetika, mikrobiológia, anthropológia a fő tárgykörök. Egy kémikus a műanyag kérdéseivel, egy másik a kémia tanításának módszertanával foglalkoznék, az utóbbi doktorálni is szeretne. Egy fizikusunknak a színelmélet a problémája, egy matematikusunk pedig a matematikai logika és az igazságelmélet terén kíván majd dolgozni.

„A színlátás kutatása kisgyermek korom óta nagyon érdekel, talán állandóan romló látásom miatt is.” (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.)

A filozófia és pedagógia szakos hallgatók megjelölt tárgykörei: munkalélektan, neveléslélektan, etika, erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés lehetőségei, vallástörténet, a filozófia természettudományi vonatkozásai.

Azzal a ténnyel, hogy jelöltjeink nyolcvan százalékban továbbra is kívánnak foglalkozni tudományos kérdésekkel, meg lehetünk elégedve, annál is inkább, mert ebben színvonalon maradásra, sőt szakmai továbbképzésre való helyes törekvést látunk. Érdekes volna persze figyelemmel kísérni az elkövetkezendő években, hogy a mindennapos tanári munka mennyit engedett e szép törekvésekből valóra válni.

8. Mivel tölti szabad idejét?

E kérdés feladásával voltaképpen arra vonatkozóan kívántunk tájékozódni, hogy a szakmai érdeklődés mellett és azon túl mi tölti ki a jelöltek szellemi életét, a művelődés mely egyéb területei azok, amelyek felé még van idejük fordulni akár világképük kiegészítése, akár egyszerű szórakozás céljából. Vajon a sokoldalú ember pedagógiai eszményéből mennyi valósult meg magában a tanárjelöltben? (Mert ő is annyit fog megvalósítani belőle a tanítványjaiban...)

Arra fel voltunk készülve, hogy a válaszokból megalkotható kép csak igen vázlatos lesz. Az ilyesféle kérdésekre csak odavetett válaszokat szokás adni. Ez azonban nem végzetes baj. Ilyenkor azt kapjuk válaszul, ami a tudat előterében áll, ami leghamarabb felötlik a válaszolóban; mi viszont éppen ezekre a válaszokra voltunk kíváncsiak. Az is természetes, hogy nem mindenféle szórakozásuk megjelölését várhattuk el tőlük. A kapott válasz-szavak is sok mindent takarhatnak. Gondoljuk csak el, hogy az „olvasás” válasz-szónak hányféle értelmezése volna lehetséges, a kulturális szórakozásnak mennyi-féle változatát jelentheti...! Mindezek megfontolásával inkább csak az általában megnevezhető szórakozások általános irányulásainak megoszlását kerestük férfiak és nők, házasok és nem-házasok, humán- és reál szakosok vonatkozása-

sában, mint amely vonatkozások vizsgálata a legérdekesebbnek ígérkezett. A következő statisztika számadatai csak azt mutatják, hogy az összesen 44 válaszlapon az illető szórakozási ág hányszor szerepel. Egy jelölt néha 3—4 szórakozási formát is megnevez, a másik viszont esetleg semmit sem válaszol. A számok tehát statisztika-szerűen össze nem adhatók, meg nem szorozhatók, csak bizonyos címszók egymáshoz viszonyítható népszerűségéről adnak némi tájékoztatást. A mutatószámok esetleges összehasonlításánál feltétlenül figyelembe kell venni, hogy a férfi- illetve női adatszolgáltatás arányszáma egy a kettőhöz, azaz a nők kétszer annyian vannak, mint a férfiak.

		Olvadás	Színház	Moz	Zene	Sport	Tárlat	Nyelvek	Kirándulás	Foto	Társaság	Séta	Tánc	Barkácsolás	Ábrándozás	Szórakodalmak	Mutató számok
Férfi	hum	3	2	2	3	2	—	2	—	—	—	1	1	—	—	—	16
	reál	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	5
Nőtlen	hum	2	1	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	1	—	6
	reál	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Nős	hum	10	11	8	4	1	3	1	1	—	1	—	—	—	—	—	40
	reál	6	3	1	2	3	—	—	3	—	—	—	1	—	—	—	19
Nő leány	hum	4	2	3	1	—	1	1	—	1	1	1	—	—	—	—	15
	reál	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
asszony	hum	25	19	16	11	6	5	4	4	2	2	2	2	1	1	1	
	reál	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

A táblázatból a következők derülnek ki:

1. A kulturált szórakozásra való igényekben a nők feltűnően vezetnek a férfiak előtt,
2. a humán-szakos legények és leányok igényben felülmúlják az összes többi kategóriákat,
3. a reálszakosok — ha egyszer megnősültek vagy férjhezmentek — kulturális szórakozási igényeikről lemondottak, vagy kénytelenek voltak letenni.

Sokat mondanak a válaszok némelyikében nyersen odavetett szinte szemrehányó hangú kitételek: „Szabad időm nincs.” — „Ez a tulajdonképpeni munkaidőm; nincs is szükségem szabad időre.” — „Szabad időmet is tanulással és a diploma dolgozatom készítésével töltöm.” — Viszont érdemes elolvasni a következő kedves sorokat is:

„Szeretek olvasni, színházba és operába járni, de ezeken kívül nemcsak a többi művészet, hanem nagyon sokféle előadás, kiállítás, általában nagyon sokminden érdekel, több, mint amennyire az ember szabad ideje lehetőséget nyújt. Kedvelt időtöltésem a fotózás, szívesen elmegyek néha a feleségemmel

táncolni is, jól érzem magam barátaim szűkebb körében. Mióta tanítok, szívesen veszek részt — ha időm engedi — a tanulók órán kívüli szórakozásain, klubestjein, kirándulásain is. Azt hiszem, ez is kedves időtöltésem lesz.” (f. h. magy.-ang. Bp. alk.)

Ha valahol, itt hangot kell adnunk a jelöltek szótlán panaszainak idejük végeletekig történő igénybevétele miatt. Minden beszélgetésre, gondolatok rendezésére, pihentető szórakozásra pocsékolódott idő miatt lelkiismeretfurdalást kell érezniök, holott tudjuk, hogy ezek az emésztési szakaszok feltétlenül szükségesek volnának ahhoz, hogy hatalmas adagokban beszédett ismeretmennyiségek a tudatban a megfelelő helyre igazodjanak. Így jönnek létre azok a szerves kapcsolatokba illeszkedő logikai viszonylatok, amelyek az összefüggő világképet adják, azaz: nemcsak megtanult, hanem sajátjukká érett egyéni tudásanyagukból is szükségszerűnek tűnő, magatartást is meghatározó világnézet épül ki, világosodik meg az immár saját lábára álló és ugyancsak világnézetre nevelő fiatal tanárban. Kíváncsinos volna, ha az ötödik tanév már valóban nem jelentene további egyetemi órárajárást, hanem teljes egészében erre a rendeződésre — s tanárjelöltekről lévén szó — a már megtanult tudásanyagának a pedagógiai gyakorlat szempontjából való átrendezésére fordítottanék.

9. *Mily mértékben érzi felkészülve magát tanári hivatása végzésére ismeretanyagának mennyiségi és minőségi tudása tekintetében, gyermekismereti és didaktikai vonatkozásban? Mik a tervei hiányosságainak pótlására?*

A kérdések, kényesek. A vallomás esetleg az egyetemi oktatómunka bírálataként volna tekinthető, ezért egyesek ki is térnek a vallomások elől, illetőleg másról beszélnek.

„Úgy érzem, megtettem kötelességemet az elmúlt négy év alatt. Jeles- és jórendű voltam a TTK-n, s közben három évig jártam fakultative a bölcsészkarra is, lélektanra.” (f. nh. mat.-fiz. Bp. alk.) *„Ismeretanyagom az egyetemen sok volt, az iskolában kevés. A gyerekek előtt minden szónak súlya van, a legjelentéktelenebb dolgot is felelősséggel kell kimondanom. Ahhoz a legvisszatartóbb módszerhez nem folyamodnék soha, hogy nem tudok valamit, de ezt megpróbálom letagadni, átbeszélni, elkendőzni. Úgyis észreveszik a gyerekek. A Németh László-jéle szintétikus tanítási módszernek vagyok titokban a híve, s meggyőződése, hogy hatalmas ismeretanyaggal rendelkező tanárokkal ennek megvalósítása csodálatos eredményekkel járna. Gyermekismeretem egyelőre saját öt év előtti iskolai tapasztalatomon alapszik, tehát túlságosan szubjektív, s talán már idejét is múlta. Tágabb körű lélektani ismeretekre és új nézőpontú tapasztalásra van szükség. A didaktikai tudás inkább gyakorlat dolga.”* (n. nh. magy.-kvt. Bp. e.) *„Az egyetemi oktatás természeténél fogva nem áll összhangban azzal a tudásanyaggal, amely a középiskolában szükséges a tanár számára.”* (n. h. or.-né. Bp. é.) *„Az ismereteim mennyisége tekintetében eléggé felkészült vagyok, de tudásom nem olyan rendszerben áll a fejemben, mint ahogyan arra a tanításnál szükség van . . . A gyermekismereti felkészültségem igazában csak akkor lesz lemérhető, ha majd egyedül küszködöm harminc-negyven gyerekkel.”* (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

Tudásanyaguk elegendőségére csak egyes természettudományi szakosok hivatkoznak. Egy biológus jelölt a tudását „bőségesen” elegendőnek tartja,

egy matematikus-fizikus „nagyjából” elegendőnek. A kémikusok és a fizikusok tudása megfelelő a vallomások szerint, bár fizikai tudásuk minőségéhez egyesek megjegyzéseket fűznek. Némely nyelvszakosok tudása — mint ők mondják — az induláshoz elegendő. Ezek után következnek a hiányosságok, néhol szerényebben, néhol szemrehányóan. Az egyik fizikus szerint a fizikaoktatás az egyetemen nem volt eléggé tekintettel a tanárképzés érdekeire: túlsúlyban volt benne a kevésbé hasznosítható elméleti fizika. Egy biológus-kémikus szerint sok olyasmit tanultak az egyetemen, amire a középiskolai tanárnak nincs szüksége — ami még nem volna baj —, ugyanakkor azonban a tanítandó anyag néhány fejezete említést sem nyert — s ez már baj, ha így van. (A jelölt fel is sorolja, mely fejezetek nem kerültek feldolgozásra.)

„Az egyetemen szerzett ismeretek általában bőségesen elegendők a középiskolai oktatás számára. Egyes hiányosságok abból adódnak, hogy több egyetemi előadó különleges súlyt fektet előadásaiban a maga vagy az intézet által kutatott területre, s elhanyagolja az olyan tárgyköröket, amelyek ismeretére egy középiskolai tanárnak szüksége volna.” (n. nh. fő.-bi. Bp. é.)

Több kifogás éri az irodalom és a nyelvtudomány területeit. Kevésnek érzik a jelöltek a legújabb magyar- és világirodalommal kapcsolatos olvasottságukat, ami persze nyilván jórészt a maguk hibája is. Nyelvtani tudásuk hiányosságainak is tudatában vannak.

„A történeti nyelvtan és egyéb tantárgyak mellett az elemi tudnivalókból sokat elfelejtettünk.” (n. nh. or.-ne. Bp. é.)

Többen érzik modern nyelvi tudásuk elégtelenségét, nemcsak a nyelvszakosok, hanem mások is. Oroszul többé-kevésbé tudnak, a nyugati nyelveket viszont nem értik. Ez bizonyos fokig korlátozza tájékozódási lehetőségeiket.

„Sajnálom, hogy majdnem tízévi nyelvtanulás során egyetlen nyelv tényleges elsajátítása sem sikerült, értem ezalatt a közép- vagy felső fokon való fordítást vagy beszédet, mely a külföldi irodalom tanulmányozásához szükséges lenne.” (n. nh. magy. ped. Bp. é.)

Didaktikai ismereteikkel kapcsolatos észrevételük nem az, hogy keveset tudnak, hanem inkább az, hogy ez irányú tudásuk eddig nem lehetett elég aktív. Ez viszont érthető: az elvi didaktikai tételek teljesen csak a gyakorlóév foglalkozásai során világosodhatnak meg a jelöltben, akkor, amikor a „hallgató”-ból „gyakorlóéves tanárjelölt” lett. Igen sokan teszik viszont szövé, hogy a gyermekekre vonatkozó lélektani ismereteik hiányosak. Ezt most érzik igazán, amikor a valóságban is szembetalálkoznak a gyermekekkel.

„Különösen a gyermekismeret vonatkozásában érzem hiányosságaimat. Az egyetemen mi még csak általános lélektani előadásokat kaptunk. A gyermekekkel való hivatalos találkozásunk a harmadéves hospitálásokban merült ki. Javít a helyzeten az, hogy két nyáron át úttörő táborban vettem részt, s így sikerült ellesnem bizonyos módszereket.” (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

Felkészültségük hiányainak pótlására vonatkozóan a jelölteknek egészséges elgondolásaik vannak. Az egyetlen elkeseredett hangtól eltekintve („...egyelőre a kötelezőt sem tudom elvégezni!”) a jelöltek az olvasásban, az ön- és továbbképzésben, a megfigyelésben és a gyakorlásban látják a pótlás lehetőségét.

Véleményünk szerint a helyzet nem rossz. Az egyetemnek a tudományokat kell nyújtania, mert tudományegyetem. A jelölt dolga, hogy tudományából tananyagot gyúrjon magának, ez irányú készségének a kifejlesztése érdekében tanul didaktikát és végzi gyakorló évét, amelynek éppen ez az egyik feladata. A jelölt nem várhatja, hogy négy év alatt egy életre való tudománnyal felszereljük. Ez több okból lehetetlen. Ha meggondoljuk, hogy a jelöltek ma már a fentebb még hiányolt gyermeklélektani oktatást is megkapják, meg lehetünk nyugodva, hogy az „induláshoz szükséges” útravalót megkapták. A többi a továbbképzés feladata lesz.

10. Miféle eredményeket vár leendő tanórától és tanórákon kívüli munkájától az ismeretnyújtáson túl?

A tanári munka zöme és gerince a tanórákon az ismeretek nyújtása, rögzítése és ellenőrzése. A tanári munka eredményeit is tanítási sikerrel, az érettségi tudás mennyiségével és minőségével szokták mérni. Az érettségi bizonyítvány csak a tanulmányi jegyeket regisztrálja, a nevelkedés eredményeiről nem szól. Magukon a tanórákon is általában csak tanítást látunk — valljuk meg —, aránylag kevés figyelemmel arra, hogy közben értelmi, esztétikai és erkölcsi nevelés is folyjék. A múlt tanévvel megindult a mozgalom ez ellen: a pusztá ismerethalmozási irányzattal szemben, s az irányító rendelkezésekben erős hangsúlyt nyert az a kíváncsi, hogy a tanulók szellemi készségeit nagyobb mértékben kell művelni. A siker feltétele, hogy a tanulókat érzelmi szálakkal is kapcsolni kell a megismertetett értékekhez, erkölcsi vonatkozásban pedig az ismertetett értékek megvalósítását kell szorgalmaznunk. Ezt jelöltjeink is tudják már, s óráik tervszerűen nevelési célkitűzéseket is szolgálnak. Ezekről a célkitűzésekről válaszaik is tartalmazznak vallomásokat, mégpedig igen pozitíveket. Az egyik jelölt pl. hangsúlyozza, hogy órán kívüli munkája voltaképpen órákon folyó nevelőmunkájának kibővítése, nagyobb horizontú kiterjesztése, főként a társadalmi célú erkölcsi nevelés vonalán. Ezzel arra kíván rámutatni, hogy munkakörét milyen tágnak, mily sok felelősséggel járónak látja. A nevelés mindhárom területe szerepel a jelöltek elgondolásaiban, mint amelyek egymástól sohasem választhatók el, egyik a másikat segíti.

Az óra anyagának megtanítása, a megfelelő következtetésekre és elvonásokra való szorítással már magában is jelent bizonyos fajta értelmi nevelő munkát. Erre a jelöltek is utalnak. Pl.:

„Rendkívül fontosnak tartom a logikai képzést is. Minden fontos logikai összefüggést a gyermekkel magával kell megláttatnunk, még az óra alatt.” (n. nh. kém.-fiz. Bp. m.) *„Embert akarok nevelni gyermekeimből, tehát meg akarom tanítani őket az önálló gondolkodásra.”* (n. nh. magy.-ném. Bp. m.)

Az értelmi nevelés végeredményben természetesen világnézeti neveléssé szélesedik, amennyiben tudományos világkép kialakulását segíti elő, a valóság törvényszerűségeit egymással vonatkozásba hozza, és megláttatja a tanulókkal a mozgás és a fejlődés törvényszerűségeit, mindezzel pedig a tanuló akarati világát is befolyásolja.

„Nevelési céljaim legfontosabbika : a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő korszerű világkép kialakítása . . .” (f. nh. fil.-magy. Bp. p.)

A világkép tehát a tudományos világnézet alapja. Ennek főként a filozófia és pedagógia szakos tanárjelöltek vannak tudatában, mint erről a válaszaikból értesülünk. A világkép helyes formálódását elősegíti a tanulóknak a tantárgyakhoz való viszonya. Amelyik tanuló a tantárgyat nem szereti, azt nem fűti az a törekvés, hogy a tárgyon belüli ismeretanyaghoz minél közelebb kerüljön. A tárggyal csak ímmel-ámmal foglalkozó tanuló a minél kevesebbel akarja megúszni a napokat, munkájának sikerét sem a logikai öröm kíséri, hanem az olcsó túljutás megkönnyebbülése. Éppen ezért az elmélyültebb gondolkodásra, az értelmes tanulásra való nevelés a jelöltek célkitűzéseinek is homlokterébe került. Főként az érdeklődés felkeltését látják e vonatkozásban a legcélravezetőbb eszköznek. Ne a jelesre, vagy az egyszerű átcsúszásra pályáznak a tanulók, ne rettegjenek tanáraiktól („Szeretném megszerettetni tárgyaimat, elérni azt, hogy tanáraiktól se rettegjenek.” n. nh. bi.-ké. Bp. m.), ne elnéző magatartásukért szeressék őket, egyszóval az a törekvésük, hogy ne a tanárokkal való kapcsolat személyi vonatkozásai, hanem a tárgyban levő érdekességek kössék le a tanulók figyelmét, vonzzák érdeklődésüket.

„Szeretném, ha érdeklődést tudnék ébreszteni a tanulóknak az irodalom és a nyelvek iránt, ha színessé és vonzóvá tudnám tenni órám.” (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) „Az igények felébresztése, az önálló, mérész gondolkodásra szorítás kellene ahhoz, hogy legigazibb célja legyen a pedagógiai munkának. De sokszor az érdeklődés felkeltése is megteszi . . .” (n. nh. or.-né. Bp. é.) „Legfőbb törekvésem, hogy megszerettessem az irodalmat és a nyelveket, hogy tanítványaim ne csak tantárgyaknak, hanem fontos és érdekes tudnivalóknak tekintsék a nyelveket.” (n. h. or.-né. Bp. é.) „Az anyag- vagy a körülmények adta minden lehetőséget meg kell ragadnia a tanárnak, hogy megszerettesse tárgyát, s hogy a gyermekeket fegyelmezett, logikus gondolkodásra, határozottságra és ötletességre szoktassa, vagyis hogy kicsiben mindarra nevelje tanítványait, amire bővebben és részletesebben csak az óra szűk keretein kívül jut idő.” (f. h. magy.-ang. Bp. a) „Nemcsak megértetni kívánom szaktárgyaimat, hanem megszerettetni is.” (n. nh. bio.-fő. v. é.)

Helyesen látják a jelöltek, hogy az értelmi nevelés, a szellemi készségek fejlesztése elválaszthatatlan a gyermek bizonyos érzelmi nevelésétől. Bár a fentiekben az érzelmi nevelésnek csak azt a vonatkozását említették, amely a tárgyak megszerettetésével kapcsolatos, mi optimisták vagyunk: arra is következtetünk, hogy tanítványaikat azért akarják érzelmileg is hangolni tárgyaik iránt, mert a tárggyal való foglalkozást a gyermek munkára, becsületességre; hazafiasságra nevelése szempontjából is hasznosnak látják. Az esztétikai vonatkozású nevelésről külön csak elszórtan történik említés, bár e vonalon is elmondható, hogy pl. az irodalmi nevelés — melyről pedig ugyancsak sok szó esik — már műfajánál fogva is magában foglal művészi, tehát elsősorban érzelmi vonatkozású hatásokat.

Öröndetes dolog, hogy a jelöltek — akik pedig régebbi tapasztalataink szerint általában az óra jó levezetésének technikáját szokták gyakorló évük kizárólagos feladatának tekinteni — most igen sűrűn említik az erkölcsi nevelés jelentőségét. Ennek a jelenségnek egyik magyarázata az is lehet, hogy magának a gyakorló iskolának életmenete tette világossá előttük a mindenoldali nevelés szükségességét.

„A tanítási órán folyó és az osztályon kívüli munkának szerintem legfontosabb feladata a gyermek nevelése, személyiségének alakítása, jellemének for-

málása. Ennek csak egy részét oldja meg az oktatás, és azt is csak abban az esetben, ha a pedagógus törekszik arra, hogy a ténybeli anyag mellett annak szűkebb értelemben vett nevelési vonatkozásait is felhasználja a tanulók nevelésére, másrészt pedig tisztában van magatartásának, beszédének a tanulóakra gyakorolt alakító hatásáról. Tehát pedagógiai munkám arra irányulna, hogy minden egyes tanulóban minél több pozitív jellemvonást alakítsak ki, illetve juttassak túlsúlyra, egyéni sajátosságainak meghagyása mellett. Ezenkívül egyéb (tanulmányi, családi, közösségi stb.) problémák megoldásában is szeretnék a tanulóknak és a szülőknek segítséget nyújtani, szintén a fenti cél megvalósítása érdekében.” (n. nh. magy.-ped. Bp. e.) „Az ismeretterjesztés mellett egyik leglényegesebb tanári feladatomnak tartom a gyermek egyéniségének formálását. Ez talán még nehezebb, mint az ismeretnyújtás.” (n. h. magy.-tört. v. é.)

Az erkölcsi nevelés tartalmát még közvetlenebbül szövegezik meg azok a hallgatók, akik a gyakorlati életre, munkaszeretetre, becsületre és tisztességre nevelés hangoztatásán túl közelebbről is meghatározzák a nevelés irányát, s akiknek vallomása azt is tükrözi, hogy szocialista társadalomban élünk. Pl.:

„Az iskolai munka emberi gazdagodás nekem, a tanulók számára pedig a kommunizmus elveinek élményszerű elsajátítása.” (f. nh. magy.-fi. Bp. é.) „A mindennapi életben való helytállásra, osztályharcos történet szemléletre szeretném nevelni az ifjúságot.” (f. nh. mat.-fiz. Bp. m.) „Úgy érzem, hogy a tanár órán kívüli munkája legalább olyan fontos, mint amit az órán végez, hisz a nevelés itt jut túlsúlyba. Én elsősorban sokoldalúságra szeretném nevelni a gyermekeket, másrészt pedig azt hiszem elsősorban a pedagógus feladata az, hogy beleoltsa a gyermekbe mindazt a sok követelményt, amit tömören szocialista erkölcsnek mondunk...” (f. h. magy.-ang. Bp. a.)

A közösségi magatartásra való nevelés különösen fontos területe az erkölcsi nevelésnek. Ennek a közösségi nevelésnek azonban alapfeltétele, hogy a tanár maga is bekerüljön osztály közösségébe. Ne kívülről akarja mozgatni azt, ha nem belülről, maga is tagja lévén annak. A kívülről mozgatott csoport többnyire elzárkózik mozgatójától, idegennek érzi, védekezik vele szemben és „együttese” pedagógus vezető híján bandává züllik; a belülről mozgatott csoport viszont tapad a vezetőjéhez, mert benne nem külső előljárót, hanem belső barátot érez. A tanárnak tehát meg kell nyernie tanítványainak bizalmát, hogy maguk közé fogadják. Ezt a jelöltek is tudják, s éppen az iskolában való forgolódásuk győzte meg őket erről.

„...el kell érniük, hogy a tanulók ne rettegjenek tanáraiktól.” (n. nh. bi.-ké. Bp. m.) „Szeretnék sokat körükben lenni, tanítási órákon kívül is, szeretném, ha igazi jó közösséget alkotnának és engem is bevennének abba.” (n. h. magy.-ang. Bp. m.) „Tanórán kívül főleg nevelni szeretném tanítványaimat. Szoros, de nem haveri kapcsolatot akarok kiépíteni velük. Szeretném megtanítani őket kulturáltan viselkedni az élet minden területén.” (n. nh. kém.-fi. Bp. m.) „Emberséges viselkedésre szeretném nevelni őket. Közel akarok kerülni hozzájuk, a problémáikhoz, hogy segíteni tudjak rajtuk.” (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) „Úgy gondolom, hogy sokkal könnyebb a nevelői munka akkor, ha az ember közelről ismeri meg a tanulókat. Erre pedig főleg az órákon kívül van mód, pl. színház, mozi utáni közös, nemhivatalos beszél-

getéseken.” (n. nh. magy.-ném. Bp. é.) „*Remélem, hogy a jelenlegi átlagnál közvetlenebb, minden merevségtől és mechanikusságtól mentes kapcsolatot sikerül teremtenem a tanulókkal.*” (f. nh. magy.-tő. Bp. é.)

Összefoglalva a fejezetben foglaltakat, a tanárjelöltek magatartását, nevelői célkitűzéseiket illetően a következőket állapíthatjuk meg. 1. Az értelmi nevelés vonatkozásában az érdeklődéskeltésben és a gondolkodtatásban látják a sikeres munka egyik igen jelentős feltételét. 2. Jól érzik, hogy tárgyukhoz a növendékeket érzelmileg is kapcsolniuk kell. 3. Igazuk van, amikor az erkölcsi nevelés lehetőségének alapját a jó tanulóközösségben látják, ebbe természetesen beleépítve magukat is. Nyilvánvaló, hogy a nevelés vonalán még sok egyéb tennivaló is vár rájuk, de mikor a fenti nevelési célokat a sok közül erősebben kihangsúlyozták, nem választottak rosszul.

11. Kapcsolat a tanulókkal, nehézségek, legyőzésük.

Az egyetemen a hallgató munkájának tárgya a tudományok anyaga volt, tevékenysége ezek elsajátítására irányult. A gyakorlóiskolában a hallgató tanárjelölti jellege nyer erősebb hangsúlyt. Foglalkozásának tárgya immár a tanuló, az osztály, a tanulóközösség; a tudományból tananyaggá vált tudásménnyiség pedig csupán közeggé válik, amelyben a tanár, ill. tanárjelölt pedagógiai viszonyba kerül a tanítványával. Az egyetemen még a tudománnyal kellett személyes kapcsolatba kerülnie a hallgatónak; a gyakorlóiskolában már a tanítványával a tanárjelöltnek. Tehát az alapviszonyok változtak meg lényegesen: a hallgatóból tanárjelölt, a tudományból tantárgy lett és közeg, amelyben tanárjelölt és tanítvány együtt lélegzenek. A gyermek pedig, mely eddig csak lélektani megfigyelések alanyaként és didaktikai tételek alkalmazásánál csupán illusztrációként szerepelt, most munkapartnerre emelkedett. Képletben kifejezve a változás a következő:

Egyetemen: hallgató → tudomány

Gyak. isk.-ban: tanárjelölt → tananyag → tanítványok

Az oktatás és nevelés három alaptényezője (tanár, tananyag, tanuló) mellett természetesen ott a negyedik is, a módszer, amely időbeli megvalósulásában kötőanyagként szerves kapcsolatba hozza a másik három — mondhatjuk — térbeli tényezőt.

Ahogy az egyetemi tanulmányok elején találkozunk először a hallgató a tudománnyal, ugyanolyan reveláció-szerű élmény keretében kerül először szembe a tanárjelölt a tanulókkal a gyakorlóiskolában. Megoldandó problémái újszerűek: kezelhető könyvszövegek, tételek, kísérletek stb. helyett élő emberek lesznek foglalkozásainak tárgyai, először óvatosan szemben álló felek, később személyenként külön alkattal és akarattal rendelkező, nehezen alá- és fölérendelhető munkatársak, de mindenképpen egymásra utalva.

Figyeltük a jelölteket, milyen magatartással kezdték hospitálásaikat abban az osztályban, amelyben egy idő múlva tanítani fognak. Egy részük szorongással szemlélte az ismeretlen gyermekarcokat, vajon ellenséget vagy barátot lásson-e bennük. Más részük mohó érdeklődéssel vágott neki a sűrűnek, oly fokú önbizalommal, hogy annak a tanulók részéről csak elhúzódás és elzárkózás lehetett a következménye. Ez a szorongás azonban az összeismerkedés után feloldódott, s mire tanításra került a sor, tanár és tanítvány az esetek

legnagyobb százalékában meghatóan együttműködött a siker érdekében. A túlságos bizalmaskodással próbálkozó jelöltek pedig rájöttek, hogy lerohanás helyett több eredményt hoz annak megvárása, míg a szívek maguktól kinyílnak.

Mert kinyíltak a szívek. A sikeres zárótanítás után odatódultak a tanulók a meghatott tanárjelölt köré, együtt örültek vele, megajándékozták őket, virággal, könyvvel vagy egyébbel. A tanárnő-jelölteket szinte megölegették értük drukkoló leány-tanítványaik, azok pedig alig tudtak kiszakadni a körből, s nem tudván megválni a megszeretett arcoktól, folytatták munkájukat köztük a KISZ-ben, kiránduláson, ahol csak erre alkalom kínálkozott.

Kérdőívünk e pontjára 3 jelölt nem válaszolt, 18 azzal felelt, hogy e vonatkozásban semmi különösebb problémája nem támadt. A jelöltek nagyobbik fele azonban röviden kifejti, milyen úton és módon talált kapcsolatot diákjaihoz. Egyesek csak megemlítik azokat a nevelői vonásokat, amelyek megnyitják — bizonyára személyes tapasztalataik szerint — a diákszíveket. „Becsületesség, nyíltság és igazmondás volt a fegyverem” — írja az egyik. „Megértéssel és szeretettel közeledtem feléjük” — mondja a másik. „Érdeklődtem apró ügyeik iránt is” — vallja a harmadik. Egy jelölt válasza érdekesen vet világot arra, mi tartja vissza a tanulókat attól, hogy bizalmasabban kitárják lelküket tanáraik előtt.

„Nekünk még nem volt nehéz a kapcsolat megteremtése. Korban sem vagyunk még oly távol tőlük, meg aztán nem is vagyunk még „igazi” tanúrok. Így a barátkozás során nem kell visszaéléstől tartaniok.” (n. nh. magy.-kvt. Bp. e.)

Négyen arról beszélnek, hogy nehezen indult meg összehangolódásuk a tanulókkal. „Egyéniségem bizonyos merevsége, az apró dolgokban való feloldódás készségének hiánya okozott eleinte nehézségeket, s bizonytalanság abban, hogyan néznek ránk.” (f. nh. magy.-fil. Bp. é)

„Kiránduláson, szünetekben beszélgettem a tanulókkal, levelező mozgalmat szerveztem köztük, szovjet pionírok címeit adtam nekik, és megindult a levelezés. Ebben az osztályban még soha nem tanított gyakorló tanárjelölt, ezért voltak, akik azt hitték, hogy most nálam majd nem kell olyan szorgalmasan tanulni, mint a vezető tanárnőnél. Amikor tanítani kezdtem, és látták, hogy éppen olyan következetesen megkövetelem a tudást, mint a tanárnő, minden elmúlt, és megfelelő pedagógiai légkör alakult ki.” (n. h. or.-ném. Bp. é.)
„Elmentem velük kirándulásra is, mégis voltak közöttük visszahúzódók, talán ellenségek is. Nehezen jutott nyugvópontra köztünk a tegeződés és a köszönés ügye is.” (n. nh. magy.-kvt. v. é.)
„Még egy kicsit kimért vagyok a gyerekekkel. Ez — remélem — megszűnik majd, hiszen nem is alaptermészetem. Egyelőre igyekszem, de erőltetett sem akarok lenni.” (n. nh. magy.-ném. Bp. é.)
„A gimnazista fiúkkal találtam meg legnehezebben a hangot. De lassan belejövök. Osztályozni még most sem tudok; azt hiszem, eltelik az év, míg megtanulom. (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.)
„A IV. B-ben tanítottam. A tanulók kihangsúlyozottnak érzett passzivitása eleinte problémát okozott, ez azonban idő múltán automatikusan megszűnt.”? (f. nh. magy.-kvt. v. é.)

Ahol az összehangolódás könnyebben ment, ott legtöbbnyire valamely közös érdekű témáról megindult beszélgetés segítette előre az ügyet. A tantárgy anyaga, tanulásának módszere, egyéb olvasmányokkal való kiegészítésére

vonatkozó tanácsok jó beszélgetési alapot teremtettek. A témakör mindjobban bővült, a tanulók beszéltek magukról, egymásról, a nagyobbak a pályaválasztásuk kérdéseiről. A legtöbb alkalmat azonban az iskola órán kívüli és mozgalmi munkája szerzi a nemes tartalmú és pedagógiai értékű kapcsolatok kimélyülésére.

„Részt vettem órán kívüli életükben, klubdelutánjaikon, iskolai újságszerkesztőségi munkájukban, politikai beszélgetéseiken. Igen hasznos volt a, politotechnikai órákon való részvételem is.” (f. nh. magy.-fil. Bp. é.) *„Igyekeztem velük megértetni, hogy emberek lévén egyforma súllyal éljük meg életünket, ilyen oldalról egyformák vagyunk. Másfelől pedig megláttattam velük, hogy az irodalmi összefüggéseket már tisztábban látom, mint ők, s mikor ezt belátták, jó kapcsolat alakult ki közöttünk.”* (f. h. magy.-kvt. Bp. é.) *„A pályaválasztásról beszélgettem negyedikeseimmel, s e ponton sikerült megnyernem bizalmukat.* (f. nh. magy.-fil. v. p.) *„Egyszer óra után azt mondtam a gyerekeknek, hogy aki nem ért valamit, maradjon itt. Tizenöt gyerek maradt körülöttem; de egynek sem a kémiával volt problémája, hanem „beszélgetni” akartak. Ettől kezdve én is kerestem az alkalmat a beszélgetésekre. (örsi gyűlések, szünetek stb.) Szeretném, hogy majd komoly problémáikkal is hozzám forduljanak.”* (n. nh. kém. fiz. Bp. m.) *„Úgy érzem, a közvetlenséggel, az osztály életében való részvételemmel találtam meg az utat a tanulókhöz; közös foglalkozásokon, sportoláson, mozilátogatáson vettem részt velük.”* (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) *„A jelöltnek még nincs meg az a tekintélye, mint a tanárnak, viszont ha jól fogja meg a dolgot, számíthat bizonyos szolidaritásra. Bizalmukat azzal nyertem meg, hogy közvetlen hangot ütöttem meg velük kapcsolatban, s engedtem, sőt igényeltem, hogy ők is így beszéljenek hozzám.”* (n. nh. fő.-bi. Bp. é.) *„Igyekeztem minél többet köztük lenni, minél többet megtudni róluk, a tanulásban órán kívül is segíteni őket. Nehézségem inkább ott támadt, hogy megtaláljam a határt a megértés és az elnézés között.”* (f. h. magy.-ang. Bp. a.) *„Nyáron a napközi táborban sokukat megismertem, voltam velük tanulószobán is, most pedig tanácsadó rajvezetőjük vagyok.”* (n. nh. magy.-tört. Bp. m.) *„Részt vettem az iskola nyári társadalmi munkájában, ott igen sok mostani diákkal találkoztam. Nagyon tetszett nekik, hogy én is szedtem a gyümölcsöt és kötöttem a szőlőt. A tanév elején semmi nehézségem nem volt velük.”* (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

A fentiek szerint tehát a gyakorló év és annak minden mozzanata igen hasznos, sőt szükséges többek között azért is, hogy a tanárjelölt és a tanulók közötti helyes viszony kialakításának készsége kialakulhasson a fiatal nevelőkben.

12. Mennyivel vitte közelebb nevelői elképzeléseihez a gyakorló iskolai munka?

Ebben a fejezetben tárgyaljuk azokat a válaszokat is, amelyek a gyakorló iskolával kapcsolatos jó tapasztalatokat és a hiányosságokat említik. Az idevonatkozó anyag tehát egyrészt igen sokrétű, másrészt sokszínű is, mert mind pozitív, mind negatív észrevételeket tartalmaz.

Nézzük először a pozitív tartalmú megállapításokat. Ezek egy része igen megnyugtató. „Ilyennek képzeltem el a középiskolai oktatási munkát, ahogyan ebben az iskolában láttam”, — írja egy természettudományi szakos jelölt. „Nem csalódtam, legfeljebb magamban” — írja egy egyébként igen jól dolgozó iro-

dalmár. „Itt kezdtem igazán megérezni a nevelői munka szépségét” — vallja egy filozófus. „Sokkal inkább megerősödött bennem, hogy tanítani akarok” — érlelődött meg valakiben a hivatástudat. „Önbizalmat nyertem” — írja egy tépelődő lélek. „Jó hely és kiváló alkalom a gyakorló iskola arra, hogy az ember keresse és megtalálja a saját stílusát és módszereit. Mindez persze irányítással gyorsabban és alaposabban megy.”

„A gyakorló iskola közelebb vitt elképzeléseimhez. Az volt a vágyam, hogy növendékeim jól tudják a kémiát. Ezt sikerült elérnem. Az általam tanított fejezetekből 4.1 volt a dolgozati átlag.” (n. nh. kém.-fiz. Bp. m.) „Az iskolai gyakorlat annyiban realizálta elképzeléseimet, hogy bebizonyította, csak nagyon komoly felkészültséggel lehet valaki jó tanár.” (n. nh. magy.-tö. Bp. m.)

A jelöltek közül 17 hangoztatta, hogy elsősorban a nevelő együttesben történt kellemes elhelyezkedése tette számára zavartalanul vonzóvá az iskolai munkát. Vezető tanáraikkal jól megértették egymást, azok iránymutatásukkal és alapos, de szeretetteljes bírálatukkal segítették őket abban, hogy sikerrel dolgozhassanak, és annak örömét érezhessék. Csak egy-két idézet:

„Féltem, hogy kivel kerülök majd együvé egy félvre, meg tudom-e majd vele beszélni kétségeimet, problémáimat. Ezek a gondjaim már elmúltak; mert vezetőtanáromnál nyitabb, barátságosabb, jobban felkészült vezetőt nem is remélhettem volna. Nagyon sokat tanultam tőle.” (n. nh. magy.-tö. Bp. m.) „Vezetőtanáromnak nagyon hálás vagyok, mert éreztem, hogy sok mindent megértett az én tulajdonságaimból és egyéniségemből, s ennek megfelelően állt hozzá munkám irányításához és bírálatához, a nélkül, hogy megnyirbálva éreztem volna magamat.” (f. nh. magy.-ném. Bp. é.) „Nagyon jó itt, hogy fiatalok a vezető tanárok, így könnyebben alakult ki kollégialis jó viszony közöttünk.” (f. nh. magy.-lat. v. p.) „Más szakon is találkoztam olyan tanárral, aki bár nem is vezető tanár, mégis első perctől fogva kollégaként kezelt, s meghívott óráinak látogatására. Ugyanakkor idegenkedést is éreztem egy-két tanárnál, ha a helyzet úgy adta, hogy be kellett mennem a tanári szobába.” (f. h. magy.-ang. Bp. a.)

Az iskoláról és az egyes vezetőtanárokról szóló rajongó vallomásokat itt nem közölhetjük. A kellemes közérzetet a jó munkához igen sokszor a tanulók közösségének fegyelmezett viselkedése váltotta ki a jelöltekben, bár azok nehézségeiket sem titkolják:

„Osztályom jóindulatú, értelmes, érdeklődő, lelkes társaság, de néha kissé fegyelmezetlen. Az intőt megszokták a gyermekek az általános iskolában, a fegyelmezésben nem sokat segít.” (n. nh. kém.-fiz. Bp. m.) „A kinti iskolákban rém váro fegyelmezéstől félek, mert itt ilyen problémával egyáltalán nem találkoztam. (n. nh. magy.-ném. Bp. é.) „Meglepett a tanulók érdeklődése. Igen jólesett, mikor óráimon észleltem, hogy figyelnek a tanulók, és igen sokat jelentkeznek. Ez önbizalmamat növelte.” (n. nh. bi.-földr. v. é.) „Nagyon megragadott az iskolában folyó KISZ-élet és kulturális munka, a November 7. tiszteletére rendezett dekorációs verseny, az élvezetes fali újság, az iskola házi lapja, a Meredek Ut.” (n. h. or.-ném. Bp. é.)

A jelöltek erősen igénylik a szabadabb mozgást az iskolában, hogy más osztályokba is bejárhassanak a sajátjukon kívül, hogy óráik tervezésében miné

hamarabb a maguk lábára állhassanak, esetleg újíthassanak is. Ezek a törekvések dicséretre méltóak, mert hivatásérzetet és alkotó kedvet tükröznek. Meltányolhatók is. Néhány idézet:

„Remélem, nem akarják elvenni a kedvem az újítástól”. (n. nh. fő.-bi. Bp. é.)
„Általában az a gyakorlat, hogy a jelölt ritkán marad magában tanítványai-val. Ez természetes is, hiszen a vezetőnek mindenért felelnie kell. Azonban egy-egy jól előkészített óra nem lenne haszontalan úgy sem, hogy a jelölt maga maradjon az osztályban. Így könnyebb lenne megtalálni a gyerekekkel a kapcsolatot, a jelölt pedig meggyőződhetnék arról, mit ér egyedül.” (n. nh. magy.-tör. Bp. m.)
„Adjanak szabadabb kezet a tanításban!” (n. nh. magy.-ném. Bp. m.)
„A tanárjelölt a dolgok természeténél fogva korlátozottabb, mint mikor majd önállóan fog dolgozni. Meggyőződésem, hogy akkor ajdm. magasabb színvonalú lesz a munkája. A jelenleg fennálló rendszerben végzett gyakorlás persze azért szükséges előzmény. De később több önállóságot kérünk!” (f. nh. magy.-tö. Bp. é.)

El kell ismernünk, hogy a gyakorló iskola fennállásának, életének, vagy magának a jelenlegi gyakorlási szisztémának még a hiányosságai is pozitív gondolatokat keltenek a hallgatókban. Akik szívéig tesznek ilyeneket, mind nevelői gondolkodásuk hevével és a javítás szándékával szólnak. A hiányosságokat a következő területeken észlelik: a vezető és nem-vezető tanárok különbségéből eredő kényelmetlenségek, a jelölt viszonya a nem-vezető tanárokhoz, a jelölt mozgása a tanári szobában, a jelölt tekintélye a hivatalsegédek között, a szertárak használata, a jelölt sajátos pedagógiai meggyőződése egyes tanárokéval, illetve az iskola hivatalos munkaformájával kapcsolatban. Megjegyzendő, e téren a kritikus állásfoglalás sokszor nem jellemző a többségre, inkább csak egyéni jellegű. Például az iskolai KISZ-munkával kapcsolatban az egyik jelölt így nyilatkozik: „Több tartalom kellene bele, több szív, igazibb politizálás.” (f. nh. magy.-fil. Bp. é.) A másik azt mondja: „Az iskolában nagyon élénk KISZ-élet és kulturmunka folyik.” (n. h. or.-ném. Bp. é.) Nekünk mindenesetre örömünkre szolgál a lelkes kiállás a KISZ minél színvonalasabb munkája mellett. Egy jelölt megemlíti, hogy tudomása van egy tanár nyilatkozatáról, mely szerint a szülőnek egy idejében kiadott testi fenytéke haszonnal járhat, s hangsúlyozza, hogy az ilyesféle tanári vélemény ellenszenves előtte. Mi sem lelkesedünk a szóban forgó kijelentésért, s örvendünk, hogy jelöltünk is egy véleményen van velünk. Az alábbi elmarasztaló kritikát egészében közöljük:

„Alábbi észrevételem nem konkrétan ebben az iskolában szerzett tapasztalatomra épül, de általános és nagyon helytelen jelenségnek tartom az iskolában uralkodó bizalmatlanságot a tanulókkal szemben. A tanár és a tanuló kapcsolata sokszor merev, az ellenőrző és az ellenőrzött viszonya. A tanulók puszkázása és a sugás elleni hadjáratot feleslegesnek tartom. A tanárnak kell annyira ismernie növendékei tudását és készségeit, hogy megítélésükben a jegyek pusztán segédeszközként szerepeljenek. Az állandó gyanúsítás légköre egészségtelen. Az olyan tanár óráján, akihez megbecsülés és a megbecsültetés érzése fűzi, a tanuló nem csal.” (n. nh. magy.-ang. Bp. é.)

Ha ezt az esetet nem is ismerjük el a magunkénak, a következő minden-esetre elsősorban gyakorlóiskolai kérdés. A jelölt pedagógiai fejlődéséért a vezetőtanáron kívül és túl az egész tanári kar felelős. A jelölt — amennyiben

valódi hivatásérzet dolgozik benne — tárgyának tanítását természetesen más megoldásban is szeretné látni, tehát szívesen látogatná a többi tanárok óráit is. Ezek viszont nem mindnyájan olyan friss idegzetűek, hogy a maguk jelöltjein túl a másokéival való foglalkozást is könnyedén elvállalják. A jelöltek persze hajlamosak a fáradtságot idegenkedésnek venni. Mi a jelöltek idevonatkozó észrevételeit javukra írjuk: látni, tapasztalni akarnak, mindig és mindenütt.

„Vezetőtanárommal való viszonyom jó, a többi tanárokkal való kapcsolatom részben formális, részben nincs is.” „Vezetőtanárom nagyon barátságos, de a többi tanárt még alig ismerem.” (n. nh. magy.kvt. v. é.) „Vezetőtanáromtól komoly támogatást kaptam, a többi tanárral való kapcsolatom kellemes, de felszínes.” (n. h. bi.-földr. v. é.) „Ami a nem-vezető tanárokat illeti, előfordult, hogy éreztették velünk, hogy csak jelöltek vagyunk. (n. nh. magy.-tört. Bp. m.)

A jelöltek kilencven százaléka szívesen tölti idejét iskolai munkával, ami kötelezően mindössze heti 16—18 óra. De ők ezen felül korrepetálnak, dolgoznak a KISZ-ben és az UTTÖRŐ-ben, szakkört vezetnek stb., éppen ezért erősen kifogásolják, hogy az egyetemen még ebben az ötödik évben is nagyon megterhelik őket órával, üléssel, dolgozatírással, ami persze akadályozza őket abban, hogy szívvel-lélekkel a gyakorló iskolának élhessenek.

„Az lenne jó, ha sokkal több időt tölthetnénk a gyakorló iskolában.” „Ami az iskolai életet illeti, bosszantó ütközés az, hogy az egyetem a szerdai napunkat tette szabaddá, az iskolában pedig szerdán vannak a KISZ gyűlések. Általában baj az, hogy az egyetem még ebben a gyakorló évben is túl sok időnket veszi igénybe.” (f. h. magy.-ang. Bp. a.) „Az osztálytanítás technikájának megtanításához feltétlenül kell ez az egy év. De a heti 16 óra pedagógiai munkára kevés.” (f. nh. mat.-fiz. Bp. a.)

A jelölteknek a gyakorlati év munkájával kapcsolatos pozitív és negatív megállapításai egyaránt azt igazolják, hogy valóban fel akarják használni a gyakorló iskola nyújtotta összes lehetőségeket. Amit az iskola nyújtani tud, szívesen fogadják, amit pedig hiányosságnak tartanak az iskola életében, annak megjavítását a leghatározottabb szavakkal igénylik. Ezek a jelenségek is pedagógusi hivatásérzetük bizonyítékai.

13. Írja le legjelentősebb gyakorló iskolai élményét!

Az iskola sokszínű élete rengeteg pedagógiai élményt szolgáltathat annak, aki nyitott szemmel és nyílt szívvel tevékenykedik tanárok és tanulók látszólag nyüzsgő forgatagában, valójában egy finom szerkezet egymáshoz kapcsolódó fogaskerekei között. A jelölt érdeklődésének irányától, a nyert hatások erejétől, a jelölt érzékenységétől függ, hogy melyik élménye íródott be legmélyebben, legmaradandóbban az emlékébe és érzelmeinek televényébe. A „legnagyobb” élményt azért kértük, mert a meggyőződésünk, hogy a legkiemelkedőbb élmény megnevezése és leírása nemcsak az ő lelkeségükre jellemző, hanem az iskolára is, amely azt adta nekik a maga naponta ezer esetet felvető, lüktető életével.

„Bár az első órát és a zárótanítást nem szeretném még egyszer végigcsinálni, legnagyobb élményem mégis az első órák kellemes emléke, a II. C osztály szolidáris magatartása, a többi szaktanár bátorítása (a nem szakosoké is!). Az általános iskolás gyermekek lelkesedése is sok kellemes percet

szerezett.” (f. nh. fil.-magy. Bp. p.) „Tanítványaim szeretete az, ami leginkább meghatott. Pár hetes betegségem alatt kaptam néhányuktól levelet, amelyben szeretetükről, tiszteletükről biztosítottak, s mielőbbi gyógyulást és visszatérést kívántak.” (f. nh. magy.-lat. v. p.) „Nagyon kellemes volt érzésem, hogy az az osztály, amelyben tanítottam, minden erejével igyekezett megkönnyíteni munkámat, s hajlandók — mondták — megtanulni a következő leckét is, ha nekem úgy könnyebb. Szorgalmasan tanultak, kifogástalanul viselkedtek, egyszer sem kellett fegyelmeznem. Titokban tudtomra adták, hogy ha netán hamarabb fejezném be az órát, ők majd kérdeznék, hogy ne legyen baj.” (n. nh. magy.-tör. Bp. m.) „Nagyon sok élményem van, többnyire kellemesek. A kiránduláson pl. a visegrádi várból kórusban üvöltöttek és integettek felém a gyerekek: Tanár úr! Először vigyázva körülnéztem csak aztán mertem visszaintegetni. Nőttem a szememben.” (f. nh. mat.-fiz. Bp. alk.) „A 6. a-ban tartott utolsó órám — a gyerekek egy nagyon kedves verssel köszönték meg fáradságomat. Nagyon jól érzem magam az iskolában. A legszebb álmom teljesülne, ha itt maradhatnék.” (n. nh. bi.-ké. Bp. a.) „A legnagyobb élményem az első órák voltak, mely még jobban a hivatásomhoz láncolt. A tanulók rózsacsokorral vártak, de olyan ünnepélyes csendben, hogy majdnem könnybelábadtak a szemeim. Egész órán aktívak voltak, és fűrkészve néztek, vajon miben lehetnének segítségemre. Ezt sohasem fogom elfelejteni.” (n. nh. bi.-ké. Bp. m.) „A legkedvesebb emlékeim közé azokat az apró eseteket sorolom, amikor egy-egy tanuló felkeresett a problémáival.” (f. h. magy.-ang. Bp. a.) „Egyszer bementem helyettesíteni a 8. a-ba. Elkezdtem beszélgetni a gyerekekkel az izotópokról. Rádöbrentem, hogy ezek a tizennégy éves fiúk többet tudtak hozzászólni a kérdésekhez, mint sok gimnazista. Ez az érdeklődés életkori sajátáguk. Ezt majd kézbe kell vennem és irányítanom.” (n. nh. kém-fiz. Bp. m.) „A legnagyobb élményem beszélgetésem volt egy tanulóval, amiből bizonyos hibáimra rádöbrentem. (Merevség, a feloldódás képességének hiánya, a bizonytalanság érzése, ha rámnéznek stb.) A gyerekek ezeket a dolgokat pontosan meglátták. Ugyanakkor nagyon jólesett, hogy mindez nekem is elmondták.” (f. nh. magy.-fil. Bp. é.)

Az utóbbi tíz év folyamán volt alkalmunk figyelemmel kísérni a hazai tanárképzés ügyét. Tapasztalatainkat rendezve egybevetve azokkal a válaszokkal, amelyek alapján fenti dolgozatunk készült, valamint azokkal a szóbeli vallomásokkal is, amelyeket az idők folyamán tanárjelöltekkel folytattunk, röviden a következőkben rögzíthetjük észrevételeinket:

1. A tanárjelöltek tárgyi tudása és hivatásérzete határozottan emelkedőben van. Ma magasabb szintű, mint a belátható múltban volt.
2. A nevelői hivatásérzet kifejlődésében döntő szerepe van a jelölt egykori középiskolai élményeinek. Ez serkenti őket magukat is arra, hogy szintén élményeket nyújtó nevelőkké váljanak.
3. A jelöltek zöme valóban tanári pályán kíván elhelyezkedni, de első sorban középiskolai szinten.
4. A jelöltek a szaktárgyi kérdéseken túl igen nagymértékben érdeklődnek a szocialista nevelés erkölcsi vonatkozásai iránt.
5. A jelöltek formáságoktól mentes, közvetlen, személyes kapcsolatba kívánnak kerülni tanítványaikkal, s ma már keresik az ifjúsági mozgalmi és szakköri alkalmakat, ahol viszonylag kötetlenebbül lehet dolgozniuk.

6. A gyakorlati év jellegét nem érzik pusztán átmenetinek. Már ez év folyamán is konkrét nevelői törekvéseket táplálnak, maradandó élmények fűzik őket itt végzett munkájukhoz.

Ezek szerint tanárképzésünk jelen helyzetét és továbbfejlődésének irányulását — a megfelelő szorzások és általánosítások elvégzésével — sok reményre jogosítónak tarthatjuk.

Лайош Сатмари :

ВЗГЛЯДЫ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ О ПРОФЕССИИ, МОТИВАХ И ПЛАНАХ

Автор задал вопросы 75 будущим преподавателям о мотивах, по которым они выбрали свою профессию, об их взглядах по педагогической профессии и об их планах на будущее. В статье приводится систематизация полученных ответов.

Lajos Szathmáry :

STATEMENTS OF TEACHER-TRAINEES CONCERNING THEIR PROFESSION, THEIR MOTIVES AND THEIR PLANS

75 teacher-trainees have been questioned about the motives of choosing their profession, about their views concerning the teacher's profession as well as about future plans. The study contains the collected and systemized answers.

BÉL MÁTYÁS PEDAGÓGIAI REFORMTÖREKVVÉSEI II.

Iskolaszervezői tevékenysége

Mint már említettük, a hallei eszmék legkorábban Besztercebányán és Pozsonyban találtak otthonra. Az a nemzedék, amely a század első évtizedében életre szólóan magáévá teszi *Francke* elveit, főleg e két város iskoláiból került Halleba.

A pietizmus magyarországi terjedése sem zavartalan. Itt is — akárcsak Németországban — meg kell vívnia a maga harcát az ortodoksziával. Az ortodoks papság minden erővel gátat akar vetni a pietizmus terjedésének, és az 1707-ben Rózsahegyén tartott zsinaton heves támadások hangzanak el a pietizmus ellen.¹ Az ortodoks papság a piestitáknak hivataluktól való megfosztását követelte, és bár a zsinat végül is nem hozott radikális intézkedéseket, a mozgalom terjedését az ortodoks papság a továbbiakban is igyekezett mindenáron meggátolni.² A pietizmus gyanúja Bélnek is nem egy keserű órát szerzett.

¹ Vö. *Zsilinszky M.*: Egy forradalmi zsinat története. Bp. 1889.

² A pietizmus harmadik központja Győr. Itt működik *Torkos András*, akit egy egykorú szatíra Bél és Bány mellett a pietisták fejének mond. — *Torkos* mellett kezdte tanítói pályáját Győrött *Bárany György* is, *Francke* magyar tolmácsolója, aki lefordította *Francke*: „Kurzer und einfältiger Unterricht”-jét magyarra a *Wirth Ambrus*-féle átdolgozás szerint és ezt Halleben 1711-ben kiadta. A munka teljes címe: Augustus Herman Franckenak, Sz. Ir. Prof. és Predikátornak Oktatása a gyermek nevelésről. Az igaz Isteni félelemre és [kegyességre]! mint vitessenek a kis gyermekek; közbeszélgetésbe foglaltatott Wirt Ambrus Norimb. Predik. által, most pedig szükséges voltáért és a közönséges haszonért kérdésekbe foglalva magyar nyelvre fordítatott: mely munkával minden valláson levők alkalmassan élhetnek, mert itt a hit dolgául nem disputáltatik, hanem kiváltkép a kegyes szülőknek és a hív praeceptoroknak jó és kegyes tanáts adatik, mint viseljük magokat jó lelkiismerettel a gyermekek körül, hogy az ő tiszteken az Istennek büvséges áldását várhassák magokra. Nyomtatott Halleban Orbán István által 1711. — A művecske tizenkettedrétű, 120 lap és ma már igen ritka. Egy példánya megvan a Széchényi Könyvtárban Szabó K. R. M. K. I. 1782 sz. alatt. Itt szerzőként még *Babai György* szerepel. *Kiss Aron* 1874-ben Adalékok Magyarországi nevelés és oktatásügyének történetéhez c. művében még névtelen tudósról beszél a mű szerzőjével kapcsolatban, 1881-ben azonban már A magyar népiskolai tanítás története című munkában *Bárany György*-öt emlegeti szerzőként. Neki tulajdonítható tehát a műhöz mellékelt ajánlólevél után olvasható „alázatos és köteles szolgája B. G.” betűk mögött meghúzódó szerző személyének felderítése, és *Kiss Aron*nak ezt a megállapítását — mely szerint a mű *Szenicei Bárany György*től származik — a magyar neveléstörténet utána következő művelői át is vették.

Wirth átdolgozását *Bárany* nyilván jobbnak tartja az eredetinel. Más szabadságot is vesz, mert „kérdésekbe foglalva” fordította le *Francke* művét. *Bárany*, bár legtöbb helyen éppúgy, mint *Wirth* szó szerint követi *Francket*, mégis szabadabb átdolgozásban adja *Francke* neveléstanát. Eredeti művében az, amit a magyar nyelv állapotáról, valamint a testről való gondoskodásról mond, *Francken*ál nem szerepel. Általában *Francke* fejtegetéseit mindenütt a hazai szokásokra és állapotokra alkalmazva veszi át. *Payr*

Bél a hallei egyetemen előbb medicinát, majd teológiát tanul.³ Ugyanakkor *Francke* egyetlen fiának nevelőjévé teszi meg, és a latin iskolában mint nevelőt foglalkoztatja. *Bél* három évet tölt Halleban, ekkor egyszerre két helyről kap meghívást: Kelet-Friziából, ahová egy gazdag birtokos fiának nevelőjéül hívják és Besztercebányáról a gimnázium conrectori hivatalába. *Bél* a friziai állás felé hajlott, mert ez alkalmat nyújtott volna arra, hogy tanítványával beutazza Franciaországot, Angliát és Német-Alföldet. Ekkor azonban megbetegszik és egy ideig még Halleban kell maradnia. A friziai állást közben betöltötték, Besztercebányáról a rendes meghívó levelet hiába várja, ezért elfogadja *Breithaupt* ajánlatát és a Magdeburg melletti bergeni gimnáziumba megy, ahol fél évet tölt. Közben megjön a besztercebányaiak rendes meghívólevele és végül *Breithaupt* — bár nem szívesen — hazaengedi.

1708. május 24-én érkezik meg Besztercebányára. Még mielőtt a hazába visszatért volna, 1707. augusztus 24-én *Breithaupt* elnöklete alatt teológiai értekezést tartott. Besztercebányára visszatérve a conrectori tisztséget s egyszersmind az ispotályi templom mellett a lelkeszi hivatalt viseli, majd pedig a gimnázium rektora lesz. Itteni működésére vonatkozóan csak gyér adatok állnak rendelkezésünkre. Annyit tudunk, hogy a tanulók száma 1710-ben már kétszeresére növekedett és az intézet felvirágozott. *Bél* azonkívül, hogy mint a gimnázium rektora felügyelt az intézetre, a legfelsőbb, vagyis a „rhetorico-poética” osztályban tanított. Ennek tantárgyai voltak: retorika, poézis, héber nyelv, káté, bevezetés a szentírásba, latin írásgyakorlatok. Ezenkívül, mivel a *Rákóczi* szabadságharc idején a protestánsoknak nem kellett attól tartaniuk, hogy betiltják a tanítást, ha túlmegy a grammatikai fokon, *Bél* az érettebb korú tanulóknak bölcséletet, történelmet és földrajzot is tanított.⁴

Életrőli besztercebányai életéből még a következő epizódot emelik ki. *Heister Siegbert* császári tábornok, elfoglalván Besztercebányát, néhány halálra ítélt foglyot hozott magával. *Bél*, mint az egyháznak egyik lelkesze volt megbízva azzal, hogy őket a halálra előkészítse, amit meg is tett. Bevádolták azonban *Heisternél*, hogy hivatalos teendőit nem a leglojálisabb módon végzi.

Sándor és *Kiss Áron* szerint magyar nyelven ez az első rendszeres neveléstani munka. *Apáczai* ugyan fél századdal már korábban, szintén magyar nyelven mondta el a hazai nevelés reformálására vonatkozó eszméit, és *Apáczai* kétségkívül szélesebb látókörű egyetemesebb műveltségű tudós, mint *Bárany*, de műve mégsem nevezhető rendszeres neveléstannak. — *Kiss Áron* egyébként még a műnek két példányát említi, de a második példányt, amelyről *Majláth Bélától* a Magyar Könyvszemlében olvashatunk rövid tudósítást (1881. 348. o.) nem találtam meg a Széchényi Könyvtárban. *Majláth* tudósítása szerint a második példány számlapjáról elhagyták *Francke* nevét és ehelyett *Chrysologus Theophilus* álnevet nyomtattak. Ahol pedig a nyomás helyneve van, Halle helyett Filadelfia — szintén költött helynév áll. — A mozgalom magyarországi problémáira nézve lásd: *Payr Sándor* : Magyar pietisták a XVIII. században. Klny. Magy. Prot. Egyháztörténeti Monografiák I. k. 1898.; *Révész I.* : A magyarországi protestantizmus története. Tört. Tud. Kézikönyve. III. 4. Bp. 1925.; — *Payr S.* : A pietizmus pedagógikája. Pozsony, Wigand 1903.; — *Szentiványi Béla* : A pietizmus Magyarországon, Századok, 1935. 4. közlemény. Nevezett művek általában szellemtörténeti, illetve vallási szempontból tárgyalják a pietizmus magyarországi problémáit.

³ Tanárai: *Breithaupt* (dogmatika, morál), *Francke* (őszövegségi könyvekbe való bevezetés), *Michaelis* (zsidó nyelv), *Reinbach* (zsidó akcentuáció), *Tribechow* (görög), *Cellarius* (latin), *Buddeus* (bölcsezet), *Thomasius* (természeti jog), *Ludewig* (állami jog), *Strich* (egyházi jog). Vö. *Markusovszky*, *Payr*, *Haan* id. műveit.

⁴ Vö. *Rosenauer* : A besztercebányai A. H. Ev. Gymnasium története. A besztercebányai ev. gimnázium értesítője 1875/76. 45—74. o.

és nem barátja a császáriaknak. *Heister* ki akarja *Bélt* végeztetni és *Bélnék* csak nagy nehezen sikerül a tábornokot kiengesztelnie. *Bél* csakugyan lelkes hazafi volt és mint ilyen *Rákóczinak* híve, tanúsítja ezt már az a körülmény is, hogy az evangélikus főurak őt ajánlották *Rákóczinak* tábori lelkésznek. Az állást azonban nem kapja meg, alkalmasint éppen pietista hajlandósága miatt.

Besztercebányai tanár korában két munkája látott napvilágot: *Freylinghausen* hittana, melyet magyarra fordított⁵ és egy felhívás⁶, amely szerint *Bél* egy nagyobb szabású, a magyar nyelv és irodalom történelméről szóló munkát készül kiadni. Maga a félig kész munka kéziratban maradt és elveszett. A mű célkitűzéséről, *Bél* elgondolásairól, *Ráday Pál*hoz intézett leveléből értesülünk.

Erre nézve álljanak itt *Bél* saját szavai: „Cum linguam nostram Hungaricam tenebris hactenus in Orbe erudito haesisse obsitam saepe iterumque apud animum dolerem, in eam tandem curam totus incubui, ut quantum fieri posset, in Origines eius inquirerem, easque iusto volumine complexus, in publicum, si Deus voluerit, emitterem. Id ne lateret Patriae Filios, Praesentem conatum meorum prodromum, quem heic mitto, publicae luci exposui, certa spe fretus, futurum esse, ut quibus Decus Gentis Hungaricae cordi est, ultro symbola sua, adornando operi huic accommodata, conferant, quemadmodum huius propositi rationis Schediasma ipsum fusius exponit.” (Mivel gyakran és ismételten fájlaltam lelkemben, hogy a mi magyar nyelvünk a tanult világ előtt eddig mintegy sötétségben elrejtve lappangott, végre is teljes erőmből arra adtam magam, hogy amennyiben erre mód nyílik, kutassak e nyelv eredetét illetőleg, és azt megfelelő kötetben összefoglalva, ha Isten úgy akarja, nyilvánosságra hozzam. Hogy ez ne maradjon titokban a haza fiai előtt, szándékomnak ez előfutárját a nyilvánosság elé bocsátottam, erősen bízva abban, hogy eredményeképpen azok, akik a magyar nemzet felvirágzását szívükön viselik, önként fel fogják ajánlani adataikat, amelyek ezen mű elkészítésével szoros kapcsolatban vannak, amint ezt az eljárásom megokolására készült vázlat bővebben magyarázza.)⁷

Apáczai fél századdal már korábban, látva a magyar könyveknek nagy hiányát, elhatározza, hogy magyar nyelven fog minden tudományt megírni. *Comenius* vele egy időben Sárospatakon szintén a tudományoknak anyanyelvén való művelésére buzdítja a magyarokat, de a nagy tanítók emléke egy időre feledésbe ment. A magyar ifjakat külföldön idegen tudósoknak kell emlékeztetniök kötelelességeikre a magyar nyelvvel szemben. *Thomasius* és *Francke* voltak *Luther* után az elsők, akik az anyanyelv felé fordítják a figyelmet, és *Bél Mátyásra*, sőt *Báránynra*, általában a pietista tanítókra ez a példa nem maradt hatás nélkül. *Bél* azonban — és ez nagyon fontos — nemcsak *Franckenak* volt tanítványa, hanem a német racionalizmus úttörőjének *Thomasiusnak* is, sőt tanítványa volt *Ludewignak* is, akinek révén megismerkedett a német államismereti iránnyal, azzal az egységesítő tudományrendszerrel, amely *Halléra* különösen jellemző, és amelynek *Jéna* is lelkes híve

⁵ Compendium, avagy rövid summája az egész keresztény tudománynak... Saxonia Hálában. Zeitler Christóf András bötűivel. 1713.

⁶ Matthiae Belii rectoris neosoliensis invitatio ad symbola conferenda, dum historiae linguae hungaricae libros duos, Genesim et Exodum, edere parat. Berolini 1713.

⁷ *Bél Mátyás* levele *Ráday Pál*hoz. 1713. dec. 18. (latin nyelven), *Ráday* kéziratár. Idézett levélrészlet fordítása dr. Oswald Ferenc nyug. igazgató munkája.

volt. Ez az irányzat a történettudomány céljának új megállapításával függött össze és lényege abban állt, hogy hívei az állam múltjának és jelenének minden részletkérdésre kiterjedő megismerésére törekedtek, és ez természetesen vezetett a történelemmel kapcsolatos egyéb tudományok műveléséhez.⁸ *Bél* érdeklődése a magyar szellemi élet, a magyar nyelv múltja iránt,⁹ sokoldalú tudományos érdeklődése és munkássága mintegy előkészítik az utat az európai hírnevét megalapozó nagy összefoglaló államismereti műhöz Magyarország történeti és földrajzi leírásához. Általában *Bél* mélyebben hatolt a racionalizmus szellemébe, mint pietista lelkésztársai, aminek bizonyossága az a tény is, hogy óriási méretű tudományos munkásságában — lelkész létére — viszonylag csekély helyet foglalnak el a kifejezetten vallásos jellegű művek, és bizonyossága az a pedagógiai realizmus is, amellyel később a pozsonyi iskolát újjászervezte. E szervező, oktató és nevelő munka világosan megmutatja, hogy *Bél* a pietista pedagógia legjobb — a felvilágosodással érintkező korszakából származó — hagyományait ültette át a hazai talajba, de nem szolgál másolatban, hanem mindenhol hozzáadva egyéni, gyakorlati, pedagógiai tapasztalatait. Európai műveltségű, európai kitekintésű, kiváló pedagógiai érzékkel rendelkező férfi, aki a hazai érdekeket szem előtt tartva alkotta meg reformjait.

Bél működése a besztercebányai iskolánál 1714-ig terjed. Ekkor meghívják a rendkívül siralmas állapotban levő pozsonyi iskola rectorává.

A pozsonyi iskolát 1606-ban létesítették a bajorpfalzi lauingeni iskola mintájára. A lauingeni iskola, akárcsak a strassburgi, *Sturm János* pedagógiai elvei alapján szerveződött és mindkét tanintézet hosszú időn keresztül a jól berendezett iskolának mintaképe volt. Példájuk nyomán szerveződött a legtöbb németországi iskola, és hazánkban is a protestáns iskolák jelentékeny része. *Sturm* rendszerében a gimnázium, mely magában foglalta a mai népiskolát is, kezdetben 9, később általában 10 osztályból állott, a lauingeni iskola viszont csak 5 osztályos volt. Az egész tanintézet a latin és görög nyelv elsajátítására és ezek segítségével a dialektikában és retorikában való kiképzésre szolgált, csak a legfelsőbb osztályokban tanultak a tanulók a klasszikus nyelveken kívül egy kevés aritmetikát, földrajzot, asztronómiát és héber nyelvet. A tulajdonképpeni cél a jámborság és vallásosság, mégpedig a „sapiens atque eloquens pietas” volt. Az iskolai oktatásnak arra kellett törekednie, hogy a tanuló a latin nyelvet tökéletesen elsajátítsa, mégpedig a maga klasszikus tisztaságában. A nemzeti nyelv tanítása *Sturm* rendszeréből még teljesen hiányzik, csupán a klasszikus auctorok olvasásánál és fordításánál jut valami szerephez. A reáltudományokat *Sturm* tantervében egészen mellőzte, úgyszintén a történelem rendszeres tanítása is kiszorult. Ellenben igen nagy gondot fordított *Sturm* az előszóbeli előadásban való gyakorlatra. E célra szolgáltak a latin nyelven való beszélgetések a legelső osztálytól kezdve, valamint a recitatio-k és concio-k, disputatio-k és declamatio-k, úgyszintén az iskolai színi előadások.

A *Sturm*-féle rendszert — a lauingeni szervezeti keretek közt — érvényesítő pozsonyi iskola gyors fejlődésnek indul, de ez a gyors fejlődés nem

⁸ Vö. *Losonczi Zoltán*: *Bél Mátyás és a magyar tudomány*. Klny. A Hegyen épített városból. Bp. 1927.; *Fueter*: *Geschichte der neuen Historiographie*. München, Berlin, 1925.

⁹ 1718-ban megjelent a magyar rovás-írásról szóló dolgozata: *De vetere litteratura Hunno-Scythica exercitatio*. Lipsiae Monath 1718.

tartott sokáig. Az ellenreformáció hullámai Pozsonyt is eléri és 1672-ben karhatalommal elveszik a protestánsoktól templomukat és iskolájukat, lelkészeiket és tanítóikat elűzik. Tíz évi szünetelés után ugyan az 1681. soproni országgyűlés határozatai értelmében újra megalakult Pozsonyban az evangélikus egyházgyülekezet és az iskola, de nem sokáig folytathatta működését. 1713-ban Pozsony városában borzasztó pestis-járvány dühöngött, amelynek közel 4000 áldozata volt. A hatóság ennek következtében bezáratta az iskolát, amikor pedig az iskola 1714-ben újra megnyílt, mindössze 40 tanítvány jelentkezett.¹⁰

Bélt váratlanul éri a pozsonyi iskola részéről a meghívás, és 1714. március 26-áról kelt és *Rabacher András János* pozsonyi evangélikus lelkészhez intézett válaszában nem ad egyenes választ a felszólításra, hanem gondolkodási időt kér. Igen érdekesek azok a kérdések, amelyekre *Bél* választ kér *Rabacher*-től: Meglesz-e a rektornak a kellő hatalma arra nézve, hogy szándékait, törekvéseit megvalósíthassa? Remélhető-e, hogy szegénysorsú tanulók számára alumneum fog felállíttatni és hogy vajon ebbe csak azok vétetnek-e majd fel, kik az isteni tiszteletben az egyházi zenét látják el, vagy olyanok is, kik a zenében járatlanok? Ez utóbbit inkább látja a közjólét érdekében levőnek. A tanítószemélyzet újból megválasztandó-e, vagy pedig egyik-másik a meglevők közül ezután is megmarad hivatalában, és hogy mennyiben függnek ezek a rektortól? Vajon az egyházgyülekezet kész lesz-e a rektort és az egész tanítótestületet bárminemű jogtalanságok ellenében hathatósan megvédeni? Levele utolsó részében azt írja *Bél*, hogy fontos okokból a feltett kérdésekre kimerítő választ kíván, mert az e kérdésekben kifejezett feltételektől függ egy iskolának a felvirágzása, amint ezt Besztercebányán is tapasztalta.¹¹

Miután feltételeire kedvező feleletet kap, elfogadja a pozsonyi rektorságot és 1714. május elején érkezik meg Pozsonyba. Hivatalába május 8-án iktatják be és tanszékét „de ludo bene ac prudenter instruendo aperiundoque” (A jól és okosan szervezendő és megnyitandó iskoláról) című beszéddel foglalta el, amely azonban elveszett.

Iskolaszervezői tevékenysége és pedagógiai felfogása szempontjából igen érdekes tanterve¹², melyet a pozsonyi egyházi konventnek nyújtott be az iskola újjászervezése érdekében 1714. május 4-i keltezéssel. Az egész tervezet három fő részből áll: Az első az iskola szervezését és a tantervet tárgyalja, a második utasításokat ad a követendő tanmódszerre nézve, a harmadik pedig az iskolai diszciplináról szól. Egy másik — az előbbivel szerves összefüggésben állani látszó kézirat — a latin és a görög nyelv tanítási módszerével foglalkozik.

Az első részben az iskola feladatát fogalmazza meg teljesen a pietizmus szellemében: „... ezen veteményes kertek úgy legyenek berendezve, hogy

¹⁰ Vö. *Markusovszky*: A pozsonyi ág. hitv. evang. lyceum története. Pozsony Wigand, 1896. Az iskola állapota, szervezete és gyors hanyatlása. 117–126. o.

¹¹ *Bél Mátyás* levelét eredetiben — *Markusovszky* hivatkozása szerint — a Documenta Archivi eccl. Aug. Confessionis Posoniensis Tomi VII. Kézirat VI. kötete őrzi. *Bél Mátyás* meghívólevele ugyanott található meg. Ismerteti *Markusovszky* id. m. 139. o. — *Lukács Károlynak* (akinek részletes és alapos *Bél Mátyásra* vonatkozó bibliográfia-összeállítását munkámhoz felhasználtam) 1952. XI. 6.-i kelettel a bratislavai tájékoztatási és népművelésügyi megbízotti hivataltól nyert értesülése szerint *Bél Mátyás* kéziratának egy része jelenleg a bratislavai szlovák evangélikus teológia könyvtárában van. Ez ma a Szlovák Tudományos Akadémia könyvtárának részét képezi.

¹² Ismertet: *Markusovszky* id. m. 165–193. o.

azokban istenfélő, tanult, a közjólét előmozdítására alkalmas és odaadó férfiak neveltessenek”.¹³

Szervezetileg a gimnázium 6 jól berendezett osztályból álljon, melyek felülről lefelé haladva prima, secunda, tertia, quarta, quinta, sexta (classis) elnevezésűek legyenek. Fontos követelménye, hogy minden egyes osztálynak minden egyes tudományból tankönyvekkel kell rendelkeznie. A tananyagot megállapított módszer szerint kell tárgyalni, a megállapított tankönyveket pedig mindig csak egyféle kiadásban használják. Ezt azért tartja fontosnak, mert megállapított kézikönyv hiányában a tanítók rendszerint olyan könyveket használnak, amelyek saját munkájukat, nem pedig a tanulók munkáját teszik könnyebbé, a kézikönyvek különböző kiadásai pedig akadályozzák a tanítás rendes menetét. *Bélnek* ezek a ma is érvényben levő megállapításai kétségkívül saját pedagógiai gyakorlatából leszűrt racionális pedagógiai megnyilatkozások.

A következőkben a tantárgyak felsorolása következik. A keresztyén hit alapigazságait mind a hat osztályban kell tanítani, és a tanterv osztályokra menően ismerteti a tanítandó anyagot. Azután a latin nyelv tananyagát adja szintén osztályokra felosztva, a többi tárgy anyagát azonban már nem sorolja fel ilyen részletesen, csak feltünteti, hogy a latin nyelv mellett az egyes osztályokban még milyen tantárgyakat kell tanítani. A sextában kezdődik a latin grammatikai oktatás mellett az írás és számolás tanítása, amely folytatódik a quintában, sőt a quartában is. A tertia befejezi a grammatikát és ebben az osztályban kezdődik a görög nyelv, valamint a földrajz és történelem tanítása. A secunda tantárgyai a poézis, a retorika, a görög nyelv, és azok számára, akik teológiai tudományokra készülnek, kötelező tárgy a héber nyelv is. Bizonyos órákban földrajzi és történelmi ismereteket is kapnak a tanulók. A prima tárgyai a teológia, filológia és filozófia, végül a földrajz és történelem, főleg pedig a hazai történelem, mint a többi tudományok fűszere, alkalmas időben tárgyalandó.

Igen érdekesek *Bélnek* a használandó kézikönyvekkel kapcsolatos megjegyzései. *Rhenius* és *Donatus* compendiumait főleg azért nem ajánlja, mivel olyan nyelven vannak írva, melyre éppen tanítani akarjuk a tanulókat, és amelyet a tankönyvet használó tanulók még nem értenek. *Cellarius Kristóf* latin grammatikáját ajánlja, mert ez német nyelven tárgyalja a latin nyelv szabályait, világos, áttekinthető szerkezetű, és nem tartalmaz felesleges dolgokat. E könyv használata, *Bél* szerint, véget fog vetni annak az undornak, mellyel a tanulók a latin grammatikák iránt viseltetnek.

Bél memorandumja második részében a tanításban követendő módszerről szól. Jó pedagógiai érzékre vall, hogy különbséget tesz a vallás tárgyai tanításánál alkalmazandó módszer és a humaniorák tanításánál követendő módszer között. A vallás tárgyai tanításánál kiemeli a legfőbb módszertani elvet: „Olyképp taníttassék, hogy ne csak az értelem, de emellett az érzelem is nemesbüljön általa”.¹⁴ A humaniorák tanítási módszerét osztályonként tárgyalja a memorandum. Rendkívül sok fontos és érdekes megjegyzést és utasítást találhatunk itt, melyek arra mutatnak, hogy *Bél* messze megelőzte korát pedagógiai újításaival, hogy volt bátorsága szakítani az eddigi megcsontosodott gyakorlattal, és sikra szállni olyan pedagógiai gondolatokért, amelyek saját

¹³ *Markusovszky* id. m. 165. o.

¹⁴ *Markusovszky* id. m. 172. o.

gyakorlatában helyesnek bizonyultak. Bár didaktikai észrevételei a mai szemlélő számára természetes pedagógiai alapszabályoknak tűnnek, nyilvánvaló, hogy a XVIII. század elején még forradalmi újításokat jelentettek. Így pl. *Bél* szükségesnek tartja, hogy valamennyi tanintézetben a tanítás egységes metódus szerint történjék, hogy a tanító tanításában a gyermekek felfogásához alkalmazkodjék, hogy tanítása élénk, lekötő legyen. Ne egyesekkel foglalkozzék, hanem mindig az egész osztálynak szóljon tanítása, és ennek érdekében igen fontos eszközként jelöli meg az iskolai tábla használatát. A tanítónak mindazt, amit meg akar tanítani, a táblára kell írnia és innen megmagyaráznia, ezáltal a tanulók az iskolában tanulják meg a tudnivalókat. Az idegen nyelvek tanítását az anyanyelvből kiindulva kívánja végezni, ezért a tanulók kezébe olyan latin grammatikát akar adni, melyben a szabályok a tanulók anyanyelven vannak megírva.¹⁵ Ezek a gondolatok nem újak, hiszen *Apáczai* hasonlóképpen gondolkodott, hasonló elveket fogalmazott meg fél századdal ezelőtt, és *Comenius* rövid sárospataki időzése idején hasonló újításokért küzdött, de a hazai iskolák gyakorlatában hatásuk az elmúlt fél évszázadban alig volt érezhető. *Bél* más talajból indulva ugyanazzal a segíteni, újítani akarással jut el azokhoz az örökérvényű pedagógiai szabályokhoz és elvekhez, amelyek a gyakorlatban mindig helyeseknek bizonyulnak, csak merni kell a pedagógiai dogmákkal szakítani és az egészséges értelemre és tapasztalatra támaszkodni.

Nyelvtanból csak a legszükségesebb tudnivalókra kell az oktatónak szorítkoznia, és azt a növendékkel úgy kell közölnie, hogy kedvvel és játszva tanulják meg. A megtanítandó nyelvtani szabályt a tanító előbb érthetően elolvassa, majd több tanulóval utána olvastatja. Ezután sok ismeretes példával megmagyarázza és a példákat a táblára felírja, hogy a növendékek jobban megértsék. Pl. ha a tanulóval azt akarja megértetni, hogy mi a főnév, az iskolában levő tárgyakra vezesse a tanulók figyelmét és kérdezze meg tőlük a tárgyak neveit. Ha elmondják, hogy ez könyv, pad, asztal stb., akkor a tanító mondja meg nekik, hogy ezek főnevek. A deduktív menetben tehát impliciten ott van már az induktív menet, sőt bizonyos vonatkozásban táblai vázlat, tapasztalat formájában a szemléltetés is. Külön felhívja a tanítók figyelmét arra, hogy ha földrajzi név fordul elő valamelyik auctor olvasásánál, mutassák ezt meg a gyermekeknek a földabroszon, amelynek erre a célra az iskolában kifüggesztve kell lennie. Figyelmébe ajánlják az utasítások a tanítónak, hogy tanítás közben szeretettel bánjék a növendékekkel, türelmetlenkedéstől, felindulástól, szitkozódástól óvakodjék, és legyen kitartó.

A földrajz és egyetemes és hazai történelem szintén szerepel — mint láttuk — *Bél* tantervében, tanítási módszerükről azonban nem emlékezik meg. A görög nyelv tanítási módszerét is csak csonkán adja. A tanmódszer tárgyalása során említi viszont, hogy a bölcsészet keretében az ó- és újkori irodalom történetéből is közölni kell a tanulókkal a legszükségesebb tudnivalókat.

Metodikai fejtegetéseit azzal fejezi be, gondja lesz arra, hogy olyan egyéneket neveljen, akik nem az iskolai pedantériának, hanem az életnek tanulnak. Megjegyzi még végül, hogy kész mindegyik kolléga osztályában több napon át ő maga tanítani, hogy tanítási módszerét gyakorlatilag is lássák. Amit pedig minden kolléga e szerint a metódus szerint hetenként az iskolában elvégez, azt ki-ki, még a rektor is, utólag egy külön könyvbe jegyezze be, „hogy kinek-kinek ügybuzgósága kitűnjék, főleg azonban azért, hogy

¹⁵ Vö. *Markusovszky* id. m. 172—173. o.

megítélhető legyen, vajjon a tanítás nem haladt-e nagyon gyorsan, vagy kissé lassan”.¹⁶

Eddig a tanítók naponként 6 órán át voltak kötelesek az iskolában tanítani, és ezenkívül, hogy megélhessenek, még privát órákat is kellett adniok. Ezért *Bél* ajánlja a konventnek, hogy szállítsa le a tanítók kötelező óraszámát, és így majd nagyobb buzgalommal végezhetik iskolai teendőiket.

A harmadik rész a fegyelemmel foglalkozik. Ennek érdekében *Bél* azt kívánja, hogy az egyházi konvent által megerősített törvényeket, amelyek a rektor, a préceptorok, a tanulók, az alumnusok, a pedagógusok és az ökonómus kötelességeit szabályozzák, az iskolai anyakönyvbe jegyezzék be, valamint ugyanide írják be az intézetbe lépő tanulók neveit is. A fegyelemről szóló fejezetben *Bél* számos, nevelési szempontból igen lényeges gondolatot fogalmaz meg. Így szükségesnek és hasznosnak tartja az évenkénti nyilvános vizsgálatokat, mert ez a tanítók és tanulók számára egyaránt ösztönző jellegű. Egy másik, nevelési szempontból igen fontos követelmény szerint minden tanulót az intézetbe való belépéskor kötelesek szülei vagy rokonai a rektor elé vezetni, enélkül a tanulót nem lehet osztályba bocsátani. A személyes találkozást az iskola vezetője és a szülői ház közötti kapcsolat szempontjából tartja *Bél* fontosnak. Igen jól látja a tanári tekintély jelentőségét a nevelésben és a rektor kötelességévé teszi a szülőknél annak elérését, hogy gyermekeiknek, ha préceptoruk ellen panasszal jönnek haza az iskolából, vaktában hitelt ne adjanak. Ha a tanító eljárása mégis igazságtalannak mutatkoznék, a rektor feladata lesz az ügy elintézése, a gyermekeknek azonban erről semmit sem szabad tudniok, a tanító tekintélyének sértetlennek kell lennie. Végül külön ki kell emelnünk *Bél Máttyás* gondoskodását a szegénysorsú tanulókról. Mivel feltehető, hogy az újonnan szervezendő alumneumba igen sok tanuló fogja kérni felvételét, ez pedig egyelőre csak 12 tanuló felvételére van berendezve, ezért *Bél* kéréssel fordul azokhoz a polgárokhoz, akiknek iskolába járó gyermekeik vannak, fogadjanak melléjük jóra való szegény tanulókat házitanítókul, és lássák el őket étellel és lakással.

Bél Máttyás iskolaszervezeti javaslata tetszésre talál, és az egyházi konvent megbízza az iskolai törvények kidolgozásával. Fegyelmi szabályai az általa javasolt iskolai anyakönyv első lapjain olvashatók: *Leges Scholasticæ Publica Inelyti Conventus Auctoritate Introductæ* címen. Három szakasza oszlanak, az első a rektor, a második a conrector, a harmadik a tanulók, alumnusok és pedagógusok kötelességeit szabja meg.¹⁷ Ezek a törvények nagyszerű bizonyosságai *Bél* szervezőképességének, pedagógiai hozzáértésének, az egész iskola életét átfogó és irányító látásmódjának. A rektor kötelességévé teszik a törvények, hogy az iskolai fegyelem előmozdítása érdekében hetenként kollégáival tanácskozásokat tartson, gyakran látogassa az osztályokat és szerezzon tudomást az iskola munkájáról. Annak érdekében, hogy a tudományok tanításának üteme megfelelő legyen és hanyagság ne forduljon elő, minden tanító köteles az egy hétre kijelölt tanítási anyagot neki írásban benyújtani, ő viszont tartozik ezt egy erre a célra kijelölt közös könyvbe bejegyezni. Ennek alapján aztán képes lesz megítélni az ifjúságnak a tudományokban való előrehaladását. A rektor gondjává teszik a törvények az alumnusok sorsát is. Az alumnusok sorába csak a tudományokra alkalmas és igazán

¹⁶ *Markusovszky* id. m. 189. o.

¹⁷ Ismerteti *Markusovszky* id. m. 194–204. o.

szegény tanulókat vegye fel, és őket legalább egy évig való bennmaradásra kötelezze. Akik tanulmányaik befejezése után távozni akarnak, azoknak megfelelő bizonyítványt adjon. A javulni nem akaró, hanyag tanulókat az iskolából és az alumneumból zárja ki, a beteg tanulókra atyai gondot viseljen. Minden harmadik hónapban nyilvános lustratiót tartson. Szigorúan követelje meg, hogy a vallás tanításait az ifjúság ne csak emlékezetébe vesse, hanem cselekedeteiben is kifejezze, és általában saját jó példájával serkentse az ifjúságot erényes életre.

A conrectort és a többi kollégákat illető törvények kimondják, hogy mindegyik tanító a tanításra kijelölt órákban pontosan tartozik osztályában megjelenni; a tanulókat csendre, szerénységre és illedelemre szoktassa, és ne engedje meg, hogy a tanítás alatt mással foglalkozzanak. Tekintélyét azonban ne Orbilius-féle^{17a} iskolamesterek módjára, hanem mint apa igyekezzék fenntartani, a szükséges büntetéseket a kor, a vétség és egyéb körülmények figyelembevételével szabja ki. Minden tanító pontosan tartsa meg a megállapított tanítási rendet és a hit tanait éppúgy, mint a világi tudományokat „a tanulók felfogásához alkalmazott metódus szerint röviden és velősen, mindazonáltal érdeket gerjesztve adja elő és gyakori ismétlés által emlékezetbe vesse”.¹⁸ A tanítótól azt is megkívánják a törvények, hogy az órákon csak az ifjúságnak szentelje figyelmét, ne olvasson oda nem tartozó könyveket, ne beszélgesen másokkal, a megállapított idő előtt ne adjon tanítványainak szünetet. A tanórákra mindig alaposan felkészüljön, a rektor iránt a köteles tiszteletet tanúsítsa, minden szombati napon a héten elvégzett tananyagot neki írásban benyújtsa, és vele a tanításra és az ifjúság jólétére tartozó dolgokban komolyan tanácskozzék. A tanítók egymás iránt kölcsönös elnézéssel, egyetértéssel és testvéri szeretettel viseltessenek.

A tanulókra vonatkozó törvények megkövetelik, hogy a tanítási idő alatt semmi mással ne foglalkozzanak, magándolgaikban is lelkiismeretesen járjanak el, és a drága időt ne fecséreljék. Prózában vagy kötött beszédben készítenő gyakorlataikat gondosan dolgozzák ki, ezek elkészítése és a tanórák látogatása alól ok és engedély nélkül ne vonják ki magukat. A tanulók „a dorbézolásokat, lakmározásokat, tánchelyeket, gyanús helyek látogatását, labdázást és minden más tanulókhöz nem illő könnyelműségeket, szintúgy a kocsmákat és borházakat, a szabad Dunában való fürdést, a szőlők és kertek rongálását a nyilvános megfenyítés és az egyházi konvent által kiszabott kizárással járó büntetés terhe alatt kerüljék”, „a csélcsep és kirívó öltözködéstől tartózkodjanak, a perlekedéseket, ok nélkül való vádaskodásokat kerüljék, idegen jószágot el ne tulajdosítsanak, talált jószágot visszaadjanak”.¹⁹

A pedagógusok (házi oktatók) legyenek kötelességtudók, józanok, megbízhatók, szorgalmasak, szerények és becsületesek, a gondjaikra bízott gyermekeket lelkiismeretesen oktassák és mindenben jó példával járjanak elől.

Csak a legfőbb és pedagógiai szempontból legjelentősebbnek látszó részeit emeltük ki az iskolai törvényeknek. Nem foglalkoztunk azokkal — bár ilyenek is vannak természetesen —, amelyek a tanárokkal és tanulókkal szemben támasztott vallási követelményeket tartalmazzák.

^{17a} A Horatius által megverselt „plagiosus Orbilius”-ra, a bottal sem fukarkodó római grammatikusra való utalás.

¹⁸ *Markusovszky* id. m. 198. o.

¹⁹ *Markusovszky* -id. m. 202. o.

Az ismertetett törvények a pozsonyi liceum anyakönyvében vannak bejegyezve (címe: *Matricula Scholae rectore Bellio*). *Markusovszky* leírása szerint a fegyelmi törvények díszes kalligrafikus írással mintegy 8 lapot foglalnak el, majd mintegy 70 üres lap következik. Ezek valószínűleg a tanítási metódus feljegyzésére voltak szánva; a feljegyzés azonban elmaradt. Ezután kezdődik a tulajdonképpeni anyakönyv az 1714-es évtől kezdve. Legelőször a rektor, tehát *Bél* tanítványainak a névsora olvasható. Ezek, mint a legfelsőbb osztály tanulói „subscribáltak”, vagyis saját kezűleg írták be nevüket az anyakönyvbe. A subscribált tanulók neve után *Bél* — főleg az első lapokon — saját kezűleg jegyezte fel az illető tanuló jellemére vonatkozó megjegyzéseit, valamint azt, hogy miképpen és hová távozott és mi lett belőle. Így pl. mindjárt az első lapon az 1714. évről a következő bejegyzésekkel találkozunk: Bizonyos nagyhonthi származású Michael Pribiss után ez áll: *iuvenis divinorum iuxta et humanorum studiorum amantissimus, cum annos quinque et medium apud nos exegisset, honeste valedixit, politiae in posterum operaturus*. Abiit. 1719. die 20. Aug. (a vallási és humán tudományokat egyaránt igen kedvelő ifjú, miután öt és fél évet töltött nálunk, becsülettel távozott, a közügyek terén szándékszik a jövőben tevékenykedni. Távozott 1719 aug. 20.-án.). Bizonyos Paulus Dobovay után olvasható: *homo pertinax, abiit invito rectori Jaurinum* 1714. okt. (makacs ember, a rektor akarata ellenére Jaurinumba távozott 1714. Okt.). Bizonyos Kostoljáni után ez áll: *homo non malus, sed magnis rebus haud natus*. Abiit ad suos anno 1718. (nem rossz ember, de aligha született nagy dolgokra. Övéihez távozott 1718-ban). Kapornaki Farkas Jánosról olvashatjuk: *homo non malus sed a natura ne ad studia factus* (nem rossz ember, de természetétől nem tanulásra termett).²⁰

Az 1717. évben subscribált tanulók közt olvassuk Johannes Szászky, a később nagyírú *Tomka-Szászky* rector nevét, akit *Bél* feljegyzéseiben „*diligens piusque iuvenis*” (szorgalmas és jámbor ifjú) jelzőkkel illet. A subscribálások 1746-ig terjednek és 938 tanuló neve van saját kezűleg bejegyezve. A „subscribált” tanulók közt Magyarország legelőkelőbb protestáns családjainak fiait találjuk: a *Prónay*, *Podmaniczky*, *Sréter*, *Justh*, *Radványi*, *Radvánszky*, *Jeszenák*, *Káldi*, *Szirmay*, *Pulszky*, *Gosztonyi*, *Zmeskall*, *Ráday*, *Szemere*, *Torkos*, *Schedius*, *Dessewffy*, *Zerda helyi*, *Pfannschmied* családok neveit. Az alsóbb osztályú tanulók nevei rovatok kimutatás szerint vannak bejegyezve.²¹ E szerint a rend szerint vezették az anyakönyvet 1798-ig.

Az anyakönyvben található rövid jellemrajzi bejegyzésekből is kideríthető, hogy *Bél* értett hozzá, kevés szóval sokat mondani. Kiváló pedagógiai érzékkel képes néhány szavas megjegyzéssel egyéniségeket élénk vetíteni, de úgy, hogy ezek a jellemzések egyben pedagógiai útmutatások is, a nevelés helyes irányának lehetőségét is magukban foglalják. Igen jellemző ebben a vonatkozásban levele *Sarganeck Györgyhöz*²² Halléba János Theophil²³ nevű fia ajánlása céljából: „*Fecit enim natura non ineptum ad meliorum litterarum*

²⁰ Az anyakönyvet ismerteti *Markusovszky* id. m. 203—204. o. (Jelenlegi sorsára nézve lásd a korábbi (11) jegyzetet.)

²¹ Rovatok: *Nomen* (tanuló neve); *patria* (szülőhelye), *aetas* (kora), *classis* (melyik osztály tanulója), *adventus* (mikor lépett a tanintézetbe), *discessus* (mikor hagyta el a tanintézetet), *mores* (magaviselet).

²² *Sarganeck György* (1702—1743), a hallei paedagogium tanára, az első pedagógus, aki a titkos ifjúkori bűnökről németül ír. Műve a túlzó pietizmus terméke.

²³ *Bél János Theophil* később orvos lett Gölnicbányán.

studia; nam et iudicio non plane nullo est, et ingenio sic satis alacri et vivo; sed quae tamen singula, temperamentum volucre, quod sanguineum dicimus, multis modis contemperavit. Est enim, ne quid diffitear, lubricae admodum indolis et in vitium flecti, cereae. Ergo indiget adtentione, non tam severa illa ac feroci, quam quae mansuetis, seriis tamen monitionibus atque invitamentis accendat in eo cum virtutis studium, tum vitiorum aversionem. Amore certe in litteras fertur singulari, quem si bene ordinarint prudentes magistri conservaverintque postea, honestis auctoramentis, spes mihi est haud dubia, responsurum eum et meae expectationi et praeceptorum desiderio.” (A természet elég alkalmasnak alakította őt a magasabb tudományokra, mert nem hiányzik nála az ítélőképesség és felfogása is elég élénk és gyors, de mindezeket külön-külön hirtelen vérmérséklete, amelyet sanguineusnak neveznek, sok módon megrontotta. Ugyanis, hogy semmit el ne hallgassak, nagyon állhatatlan természetű és mint a viasz hajlik a rossz felé. Tehát fegyelmezésre szorul, nem ugyan arra a túl szigorú és kegyetlen fegyelmezésre, hanem inkább olyanra, mely szelíd, de mindamellett komoly figyelmeztetésekkel és rábeszélésekkel felkelti benne mind az erényre való törekvést, mind a bűntől való elfordulást. Minden bizonnyal különös szeretettel vonzódik a tudományok iránt, amit ha okos mesterei helyes irányban vezetnek és később is rögzítik benne tisztességes díjazás ellenében, akkor nem kétséges előttem, hogy az én várakozásomnak is meg fog felelni és tanítói óhajának is.)²⁴

Mint láttuk, *Bél* a tanítóknak kötelességévé tette, hogy a tananyagot, melyet hetenként tanítottak, a rektornak átnyújtsák, aki aztán ezt egy erre a célra szolgáló közös könyvbe bejegyezte, valamint hogy minden szombati napon vele tanácskozzanak. *Bél* e két fontos intézkedésének, jelentőségét, azt hisszük, nem kell külön aláhúznunk, nyilvánvaló, hogy ebben a vonatkozásban is messze megelőzte korát. Ez a szokás *Bél Mátyás* halála után is jó sokáig gyakorlatban volt a pozsonyi iskolában. Ezeket a feljegyzéseket a liceumi könyvtár kéziratára 6 negyedréti alakú kötetben őrizte meg. *Markusovszky* tudósítása szerint 1718-tól egészen 1754-ig van bejegyezve a hetenként elvégzett tananyag. Címe: „Rationarium Lectionum Scholasticarum Scholae Posoniensis Evangel...”, vagy „Ephemerides Scholasticae”, vagy „Hebdomadarium”. Mindegyik kötet két részből áll: az első, terjedelmesebb részt a tulajdonképpeni Ephemerides képezi, a másik részben „Consultationes” cím alatt a tanári értekezletek tárgyalásai és határozatai vannak röviden bejegyezve. Ez utóbbi részben szerepelnek *Bél* megjegyzései is az óralátogatásokkal kapcsolatban, ezek korántsem mindig dicsérőek. Pl. egy alkalommal arra kéri a tanítókat, hogy a tanulók emlékezetét ne fárasszák feleslegesen az evangéliummal, máskor arra, hogy legyenek szorgalmasabbak és lelkesebbek. Másutt felhívja a tanárokat, hogy a tanulók figyelmét arra, hogy az előírt mód-szerekhez tartsák magukat, majd buzdítja őket, hogy a tanulók iskolán kívüli magatartását is kísérvék figyelemmel.²⁵ Amint erre *Oberuc* rámutat — a

²⁴ *Bél Mátyás* levele *Sarganeck Györgyhöz* 1739. márc. 12. (latin nyelvű.) Epistolarum familiarium Matthias Belii Collectio ab anno 1735—1746. Pag. 68. Libri secundi decas tertia N. 8. — Epistolarum familiarium (családi levelezés) a Ráday könyvtár kéziratában található félbörkötésű, félig teleírt kötet, melyben *Bél*-levelek és *Bél*hez írott levelek másolatai találhatók az 1735—46. évig terjedő időszakból. — Idézett levélrészlet fordítása dr. *Oswald Ferenc* nyug. igazgató munkája.

²⁵ Vö. *Jean Oberuc*: Matthieu Bel un piétiste en Slovaquie au 18^e siècle. Strasbourg 1936.

Consultationes tanulmányozása alapján —, a tanároknak nagy önállóságuk lehetett és szabadon fejthették ki véleményüket.

Ezek a bejegyzések az 1718. évtől 1754-ig voltak meg a liceum kézirat-tárában, *Markusovszky* véleménye szerint azonban már 1714-től, tehát *Bél* működésének kezdete óta gyakorlatban lehettek, és valószínűnek tartja, hogy az 1714—17. évekről szóló részek elvesztek. 1754-ben — tudatja *Markusovszky* — a feljegyzések egyszerre megszűnnek. Okát abban keresi, hogy az akkori rektor, *Tomka-Szászky János* már ebben az időben sokat gyengélkedett, annyira, hogy osztályában a tanítást nem végezhetette maga, az iskolai tanítás vezetését, ellenőrzését sem teljesíthette. Így elmaradtak a heti konferenciák, és ezekkel együtt az Ephemerides folytatása is. Ebben azonban *Markusovszky* téved, mert az Ephemerides vezetése folytatódott, sőt *Fináczy Ernő* megtalálta az 1755—75 közötti Ephemeridest a Magyar Nemzeti Múzeumban.²⁶

Amint ez a tantervből és az Ephemeridesből kiderül, *Bél Mátyás* iskolája hat osztályos volt. Ez azonban nem jelentett ugyanannyi évet, mert a prima és a secunda, valamint a quinta kétéves, a sexta 2—3 éves tanfolyam volt. A hat osztályból álló intézet tehát lényegében, 9—10 éves tanfolyamból állott. Az alsó két osztály (VI. és V.) a mai népiskolának felelt meg, de már itt is tanítottak latin nyelvet. A IV—II. osztály a mai középiskolát foglalja magában, a legfelső osztály (I.) pedig lényegében az akadémiai tanfolyamok előkészítésére szolgált. A tanulók a prima elvégzése után külföldi akadémiákat látogattak, a szegénysorsú, de tehetséges ifjak az egyes egyházak költségén tanultak tovább.

Az iskolai évnék szabatos megjelölését és a tananyagnak egy-egy iskolai évre való pontos kiszabását még nem találjuk meg *Bél Mátyás* iskolarendszerében. A tanulók az év bármely napján beléphetek az intézetbe. Minden tanító a nyilvános vizsgálatot (minden évben a húsvét és pünkösd közötti időben, rendszerint május elején több napon át tartottak, ezután szünet következett, majd az ún. translocatio, vagyis a tanulóknak felsőbb osztályba való bocsátása) követő translocatio után az első tanórán ott kezdte tantárgyát tanítani, ahol a vizsgák előtt abbahagyta, és ha elkészült az anyaggal, akár az év közepén is előlről kezdte. Sőt a kétéves tanfolyamokon az ún. veteranusok az újonnan érkezett tanulókkal, az ún. novitiusokkal oly módon tanultak, hogy a novitiusok, midőn a primába léptek, egy-egy tantárgy tanulását ott kezdték, ahol a veteranusok a lefolyt iskolaév végén abbahagyták. Ezt a helytelen megoldást, kétségkívül, a tanárok elégtelen volta tette szükségessé.

A tanítás mindennap délelőtt 8—10-ig, nyáron 7—10-ig és délután 2—4-ig, de egy időben 1—4-ig tartott. A nyilvános vizsgálatokon kívül az egyház inspektora a lelkészekkel együtt évenként háromszor megvizsgálta az iskolát és az egyes osztályokat, ez volt az ún. lustratio. Ez alkalommal felolvasták az iskolai törvényeket, a tanulók ünnepélyes beszédeket mondtak és a „musica” és „chorales” tanulók zene- és énekelőadásokat tartottak. Nyári nagy szünidő lényegében nem volt, a tanítás azonban mégis meg volt szorítva, amennyiben július 28-tól augusztus 28-ig csak a reggeli órákban jártak a tanulók iskolába. A módosabb szülők egész hónapra haza is vitték gyermekeiket.

²⁶ Vö. *Fináczy*: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I. k. 1740—1773. Bp. 1899. 201. o.

A tanítás nyelve az alsó osztályokban a tanulók anyanyelve volt, főleg a német, s kisebb részben a szláv, a felsőbb osztályokban a latin. Lasanként azután a magyar nyelv is tért hódított. A század közepén nyomtatott tankönyvekben már magyar szöveggel és magyarázatokkal is találkozzunk, sőt *Beer Frigyes* igazgatása alatt a harmincas években külön tanfolyamot rendeznek a magyar nyelvet tanulók számára.²⁷ E tanfolyamnak 1735-ből fennmaradt részletes szabályzata szerint külön tanítót alkalmaztak a magyar nyelv tanítására. A nyelvtant *Bél* Ungarischer Sprachmeister-jéből tanulták.²⁸

A római klasszikusok közül csak *C. Nepos*, *Cicero* és elvétve *Julius Caesar* műveit olvasták. Általában a latin nyelv tanítása csupán gyakorlati célra irányult, arra ugyanis, hogy a tanulók e nyelven beszélni tudjanak. Ebben a tekintetben a pozsonyi iskola igen híres volt, és a szép, szabatos latin nyelv tanítása terén fényes eredményeket ért el.

Molnár Aladár szerint *Bél* 1714-es tantervében a rendes tantárgyakon kívül szerepel a francia nyelv tanítása is²⁹, és hivatkozik *Ribini*: *Memorabilia ecclesiae Augustanae Confessionis in regno Hungariae a Ferdinando I. usque ad Carolum VI. Tom. I. II. Posonii 1787, 1789. II. kötetében az 587—590. oldalon található részre, ahol Ribini közli a legfelső II. és I. osztálynak „1714-ben összeírt tanrendjét”. Molnár Aladár* ellentétben azonban az eredeti szöveg tanulmányozása alapján — megállapítható, hogy ez a leckerend az 1714-ben összeírt „és az 1724. év után a világ művelődésében bekövetkezett változás miatt bizonyos részeiben gyarapodott és változott methodus”-nak bemutatása.³⁰ Mindenesetre tény, hogy *Markusovszky*, aki pedig *Bél* 1714-es tantervét eredetiben tanulmányozta, nem emlékezik meg a francia nyelvről, ellenben említi *Beer Frigyes* 1724-es tantervével kapcsolatban.³¹ Szerinte *Beer* tantervében fordul elő 1724-ben a francia nyelv, ami hazánkban talán az egyetlen eset.³² Mindenesetre feltehető azonban, hogy a kezdeményezés *Bél*hez nyúlik vissza, hiszen a francia nyelv *Francke* paedagogiumában kötelező tantárgy volt.

Bél iskolájának jelentőségét azonban elsősorban a reális tudományok bevezetése terén történt kezdeményezésekben kell keresnünk. A *Francke*-féle pedagógiai realizmus hatása nyilvánvaló ebben a vonatkozásban, és bár a hallei intézetben a reáltárgyak nagyobb mértékben érvényesültek, mégis alig volt ebben az időben hazánkban tanintézet, ahol csak annyi természet-tudományi és földrajzi ismeretet is tanítottak volna, mint *Bél Mátyás* pozsonyi iskolájában. *Budaeus* enciklopedikus könyvéből annyi természettani, ásvány-

²⁷ Vö. *Markusovszky* id. m. 213—214. o.

²⁸ A tervezetre hivatkozik *Molnár Aladár*: *A magyarországi közoktatás története a XVIII. században*. Bp. 1881. 376. o.

²⁹ *Molnár Aladár* id. m. 374. o., 523. o.

³⁰ Az eredeti szöveg a következőképpen hangzik: „Methodus ista an. MDCCXIV. conscripta, et post annum MDCCXXIV. propter conversionem orbis literarii, quadam ac parte aucta atque immutata, ut tota hic exhibeatur, necesse non est; sed ordo disciplinarum, duabus superioribus classibus praescriptus, quarum alteri rector, alteri corrector praeerat ideo adscribi debet, quia eo tempore de his classibus tollendis serio agebatur; quod tamen, magno Aug. C. addictorum gaudio ac commodo perfectum non est”. *Ribini*: id. mű. II. 587. o.)

³¹ A vonatkozó rész, amelynek alapján *Molnár Aladár* téves megállapításhoz jut, az eredeti *Ribini*-szövegben így hangzik: „Ad cultum divinum horis pomeridianis omnes ad lectiones soli paedagogi, et linguae Gallicae studiosi dimittuntur.” 589. o.

³² Vö. *Markusovszky* id. m. 241. o.

tani, növénytani, állattani, embertani és csillagászati ismeretet tanított, hogy e tekintetben egyetlen magyar iskola sem verseyezhetett vele. A földrajzot is igyekezett megkedveltetni növendékeivel. A földrajzból elvégzett tananyag Európa nyugati felének megismertetéséből állott, de menet közben Magyarország földrajza is előfordult.³³ Kezdetben tanítványaival gyűjtette az anyagot, és ezzel a módszerrel, hogy ti. őket szülőföldjük tüzetesebb megfigyelésére ösztönözte — az induktív módszer alkalmazásával —, kétségkívül helyes utat választott a földrajz iránti érdeklődés felkeltésére.³⁴ Nagyon jól látja a földrajz tudományának siralmas helyzetét: „Si quae fuit disciplina, quae post renatas meliores litteras, tardis et lentis extra modum profectibus, ingenio ac doctrina valentibus viris semet insinuauit; sicuti fuerunt omnino et multae eae et momentosae etiam: Geographiam certe in earum censum referri oportere, nemo inficiatus facile fuerit;” (Ha volt valamely tudományág, amely a széptudományok újjászületése után a tehetségben és tudományban kiváló férfiakhoz lomha és szerfelett lassú léptekkel jutott el, mint ahogyan okvetlenül volt ilyen sok és nevezetes, senki nem egykönnyen tagadhatná le, hogy a földrajzot ezek közé kell sorolni.)³⁵ — Sokat bajlódtak a latinnal, a görög nyelvvel, hogy régi tisztaságába visszavarázsolják, hogy a régi kódexeket helyesen tudják visszaadni, gondot fordítottak a filozófiára is, de a földrajzzal a reneszánsz korában csak egyetlen kísérlet foglalkozott. S még mikor művelni kezdték, akkor is vagy a történelemben, vagy a fizikában, vagy a politikában foglalt el szerény helyet. Az iskolában nem tanulják a földrajzot, s nemcsak itt tájékozatlanok teljesen a tudományban, de még a leghíresebb emberek sem értenek hozzá. És mindezen elmaradottság legnagyobb Magyarországon! Így és hasonlóan panaszkodik *Bél* a földrajz elhanyagolása miatt.³⁶

Bél reális irányú újításai tíz évvel később szélesebb síkon realizálódnak a *Beer Frigyes* rektorsága idején készült tantervben. Itt már a földrajz a secundában mint rendes tárgy, sőt mint ennek az osztálynak fő tárgya szerepel, és mindkét felső osztályban szerepel a történelem egész éven át. Német mintára kiszélesíti a tanítás medrét azáltal, hogy a történelem mindkét osztályban magában foglalja az egyházi és világi irodalom történetét is.³⁷

A történettanítás további sorsában jelentős fordulat időpontja a pozsonyi iskolában az 1734-es év, melynek márciusában *Tomka-Szászky* conrector megkezdte a secundában a magyar történet rendszeres tanítását; ettől kezdve a század közepéig megszakítás nélkül tanították is.³⁸ Figyelemre méltó újítás az az intézkedés is, amely a matematikának a tantárgyak sorában nagyobb jelentőséget biztosít. *Bélnél* a számolás még csak az alsó osztályokban szerepel, *Beer* tanterve nagyobb teret biztosít számára. Az 1731 január 2-án tartott konzultáción a tanári kar a matematika tanítását az összes osztályokra kiterjeszti, belefoglalva az algebrát is.³⁹

³³ Vö. *Markusovszky* id. m. 235. o.

³⁴ Vö. *Márki Sándor*: A földrajztanítás története Magyarországon. Földrajzi Közlemények, Bp. 1891. 268—288. o.

³⁵ *Introductio in orbis hodierni geographiam... Praefatus est de fatis Geographiae priscis ac recentioribus Matthias Belius... Francofurti et Lipsiae apud. P. C. Monath MDCCCL.*

³⁶ Vö. *Dékány Kálmán*: *Bél Mátyás földrajza*. Marosvásárhely, 1903.

³⁷ Vö. *Ribini*: Id. m. II. 587—590. o.

³⁸ Vö. *Balassa Bruno*: A történettanítás múltja hazánkban. Pécs, 1929. 23—41. o.

³⁹ *Markusovszky* id. m. 239. o.

Mindenesetre a *Bél*-féle szervezet a pozsonyi iskola számára az alap, ez jelölte ki a fejlődés irányát és erre épültek a többi változtatások. *Bél* neve csakhamar országos hírnevet szerzett az iskolának. Az ország minden részéből, messze vidékekről sereglettek ide a tanulók, olyannyira, hogy az iskola helyiségét ki kellett bővíteni, sőt nem ritkán egy-egy szomszédos magánházban kellett helyiséget bérelni egy-egy osztály elhelyezésére. 1715-ben már 205 volt a tanulók száma. A harmincas években pedig a tanulók létszáma évenként 400—450-re is megnőtt.⁴⁰

Bél 1719 szeptemberéig volt a pozsonyi iskola rektora. Ekkor meghalt a pozsonyi egyház első lelkésze és a pozsonyiak a megüresedett lelkészi állást *Bél Mátyással* töltötték be. Az iskola *Bél Mátyás* távozása után is megmaradt azon a színvonalon, amelyre *Bél* emelte. Ennek oka az volt, hogy *Bél* után a rektorságban következett férfiak, *Marth Mátyás*, *Beer Frigyes Vilmos*, *Tomka-Szászky János* kiváló műveltségű tudósok és jeles pedagógusok voltak, akik az iskolát *Bél* szellemében vezették és igazgatták. *Bél* érdeklődése és törődése az iskola iránt ezután sem szűnt meg, közel 30 évig működött mint lelkész, nagy kiterjedésű és sokoldalú irodalmi munkásságot fejtett ki, de emellett figyelme mindig kiterjedt az iskolára is. Ennek az érdeklődésnek konkrét megnyilvánulását jelentik azok a tankönyvek, amelyek *Bél* irodalmi munkásságának — ha nem is legjelentékenyebb, de kétségkívül — lényeges részét képezik.

Tankönyvtírói munkássága

Pontosan és jól látja a nyomtatott tankönyv jelentőségét az oktatásban, ellensége a hosszú időt igénybevevő diktálásnak, kézíratos jegyzetelésnek, és korát messze megelőzve nyomtatott kézikönyvekkel akarja tanítványait ellátni. Még besztercebányai tanár korában írta: Compendium avagy rövid summája az egész keresztyén tudománynak ... c. — már említett — lényegében hittankönyvét.

Pozsonyi tanár korában jelent meg latin nyelvtana: *Grammatica latina facilitate restituta ad modum celeb. Christophori Cellarii. Leutschoviae 1717.* (Latin nyelvtan Cellarius Kristóf könnyen elsajátítható módszere alapján, Lőcse, 1717), melyben a nyelvtani szabályokat németül is értelmezi és a latin paradigmák német jelentését is szerepelteti. Lényegében *Cellarius* könyvének tervezete alapján készült, de *Bél* beszédgyakorlatokat is csatolt hozzá s a morfológiának és a szintakszisnak csak a legszükségesebb részeit közli. Bevezetésében rámutat a korabeli latin oktatás két fő hiányosságára: a rossz módszerre és a tiszta latin nyelv frazeológiájának és szókincsének elhanyagolására. Ennek szerinte az volt az oka, hogy a nyelvtani magyarázatok latinul történtek és nem anyanyelven. Csak szabályokat és definíciókat tanultattak meg a gyerekekkel, de úgy, hogy közben ütötték őket. Hibáztatja, hogy a tanulókat elhalmozzák a latin nyelvvel és így belefáradnak a szabályok recitálásába; se beszélni, se írni nem tudnak latinul. A tanárok maguk sem beszélnek szép latin nyelvet, barbár szavakat használnak, nem olvasnak jó írókat, nem törődnek a frazeológiával. Talán túlzott szigorú-

⁴⁰ *Markusovszky* id. m. 224. o.

sággal bírálja *Comenius* kézikönyveit, amiért ezek nem tiszta latint tanítanak.⁴¹ *Bél* nyelvtana mindössze egy kiadást ért meg de még a pozsonyi iskolából is kiszorult, amikor *Bél* leköszönt a rectori állásról és helyét ismét *Rhenius* grammatikája foglalta el.⁴²

Nagyobb jelentőségre tett szert az ugyancsak a pozsonyi iskolában töltött évek idején keletkezett: *Rhetorices veteris et novae praecepta usu necessaria. Accessit Poetica. Lipsiae 1717.* (Régi és mai szónoklattani szabályok közönséges használatra. Kiegészítve verstanall. Lipcse, 1717.) című könyve, amelynek bevezetésében azt fejtegeti, hogyan lehet gyümölcsözően olvasni a klasszikus szerzőket. Sajnálja, hogy sok tanár nem érti meg azt az egyszerű dolgot, hogy ne szabályokat, hanem beszélni tanítsanak. Az olvasandó szerzők közül csak a legjobb stílusúakat szabad választani, az a véleménye, hogy a pogány írókat általában mellőzni kell, mert ártalmasak. Hangsúlyozza, hogy a tanulókat az otthoni olvasásra is meg kell tanítani, hiszen a cél az, hogy minél előbb önálló olvasásra szoktassuk őket.⁴³

Bél Mátyás nevéhez fűződik a lényegében legrégibb teljes német nyelvtan is, amely Magyarországon napvilágot látott és ránk maradt: *Institutiones linguae Germanicae in gratiam Hungaricae iuventutis... Leutschoviae MDCCXVIII.* (Német nyelvtan a magyar ifjúság számára... Lőcse, 1718.)⁴⁴

A művet 23 oldalas előszó vezeti be, melyben a kitűzött művelődési célt *Bél* a következőkben fogalmazza meg: „Pertinet illud ad gentis Hungaricae decus, quod ea linguis pluribus, tamquam vernaculis, uti consuevit. Praeter Hungaricam enim Latinam, quae hic vulgo etiam familiaris est; Slavicam, inprimis Germanicam, antiquis iam temporibus civitate donavit.” (A magyar nép dicsőségéhez hozzájárul, hogy ez több nyelvet beszél, mintegy anyanyelvként. A magyaron kívül ugyanis a latint, amely itt a nép között is elterjedt, a szlávot, különösen a németet már régtől fogva polgárjoggal ajándékozta meg.)⁴⁵ Fontos megjegyzése, hogy Magyarországon sokan gyakorlatban tanulják meg a német nyelvet és ezért dialektusokat tanulnak meg az irodalmi nyelv helyett. A tiszta helyes német nyelvet kell elsajátítani, de ez csak akkor lehetséges, ha az anyanyelv nyelvtanával tisztában vagyunk. Az előszóban megjelöli a használt forrásokat is,⁴⁶ majd a „grammatika” definícióját adja a következőképpen: *Grammatica est ars bene scribendi et loquendi*” (a grammatika a helyes írás és beszéd művészete). — *Bél* a nyelvtant orthographiára, etymológiára és syntaxista osztja. Nem kezdők számára való könyv. A syntaxisban feltűnő a sok közmondásszerű fordulat és bibliai idézet, amelyek példaként szolgálnak a nyelv megtanulására.

⁴¹ A mű nincs meg a Széchényi Könyvtárban. *Oberuč* ismerteti id. m. 82–84. o.

⁴² Vö. *Tarnai Andor*: *Bél Mátyás ismeretlen művei.* Magyar Könyvszemle. V. folyam, 1955. jan.–jún. Akad. Kiadó, Bp. LXX. évf. 123–128. o.

⁴³ A mű megvan az Egyetemi Könyvtárban. A praefatio 4–34. o., a rhetorica 34–75. oldalig terjed, a poetica pedig külön 24 oldalt tesz ki.

⁴⁴ A könyv második kiadása Halleban jelent meg 1730-ban, a harmadik pedig Pozsonyban 1755-ben. Vö. *Béla v. Pukanszky*: *Geschichte des deutschen Schrifttums in Ungarn. Münster in Westfalen 1931.* S. 394–395; — *Szigeti Ilona*: *Bél Mátyás német nyelvtana.* Bp. 1918. — *Tarnai Andor*: *Bél Mátyás ismeretlen művei.* M. K. 5. folyam. 1955. jan.–jún. Akad. Kiadó. Bp. LXX. évf. 123–128. o. 127. o.

⁴⁵ *Institutiones linguae Germanicae... 5. o.*

⁴⁶ *Iustus Georg Schottelius*: *Teutsche Sprachkunst* (1651); *Johann Bödiker*: *Die Grundsätze der Deutschen Sprachkunst* (1690); *Kaspar Stieler*: *Der Deutschen Sprache Stambau und Fortwachs* (1691).

A meghatározásokat viszont általában mellőzi, úgy látszik célszerűtlennek tartja ezeket, és nem akarja a tanulókat — nyilván pedagógiai okokból — definíciókkal fárasztani. Német nyelvtudományi szempontból jelentősebb lett *Bél* nyelvtana, amikor C. A. Körber 1730-ban jegyzetekkel bővítve újra kiadta, valamint három oldalas latin ajánlást mellékelte hozzá.⁴⁷

Igen népszerű és a XVIII. század elején a magyarországi protestáns iskolákban széles körben használt műve *Bél Mátyás*nak: Christophori Cellarii latinitatis probatae et exercitae liber memorialis naturali ordine dispositus. Norimbergae 1719. (Cellarius Kristóf kipróbált és gyakorlati latinságának természetes rendbe szedett emlékeztető könyve. Nürnberg, 1719.). A második kiadás 1755-ben, a harmadik kiadás Pozsonyban jelent meg 1777-ben. — A bevezetésben⁴⁸ említi, hogy azoknak a tanulóknak a kérésére írta, akik tiszta latint akartak tanulni. Módszertani elvként itt is leszögezi, hogy az eddigi gyakorlattal szemben, amely meg nem értett szövegek betanulását követelte meg a tanulóktól és a nyelvtani szabályok tanítására helyezte a hangsúlyt, a szövegek megértését akarja lehetővé tenni. Itt is állást foglal a Janua, Atrium, Orbis pictus ellen, valamint tiltakozik a tanulók túlterhelése miatt. A könyv nagy népszerűségét az a tény magyarázza, hogy lényegében négy nyelvű (latin, német, magyar, szlovák) szótárt képvisel és ezzel az iskolai munkát nagyon megkönnyítette.⁴⁹ A Liber Memorialis magyar értelmezéseinek kérdésével Melich János foglalkozott és megállapította, hogy a magyar jelentéseket *Bél* az 1708-ban Lőcsén megjelent Pápai Páriz Ferenc-féle Dictionarium Latino-Hungaricum-ból vette.⁵⁰

Mint a pozsonyi evangélikus egyház lelkésze, adta ki legjelentősebb és legközismertebb tankönyvét, melynek címe: Der ungarische Sprachmeister oder Kurtze Anweisung zu der Edlen Ungarischen Sprache. Nebst einem Anhang von Gesprächen. Pressburg bey Johann Paul Royer im Jahre, 1729. (Magyar nyelvmester vagy rövid vezérfonal a nemes magyar nyelv elsajátítására. Mellékelve egy függelék beszélgetésekből. Pozsony, J. P. Royer ... 1729.) *Bél*nek e műve rendkívül elterjedt tankönyv volt és igen sok kiadást ért meg, 13. kiadása 1829-ben jelent meg Pozsonyban, tehát éppen 100 évvel az első kiadás után. A munka bevezető részében írja, hogy fő törekvése az emberek közti érintkezés elősegítése elsősorban a két különböző, de szom-

⁴⁷ Az első kiadás megvan a Széchényi Könyvtárban, a második az Egyetemi Könyvtárban.

⁴⁸ Christophori Cellarius Latinitatis probatae et exercitae ... Posonii Landerer 1777. Praefatio ad secundam editionem 1735. — Megvan az egyetemi Magyar Nyelvtudományi Intézetben.

⁴⁹ Tarnai Andor szerint (id. tan.) Cellarius Liber Memorialisát *Bél* már besztecebányai tanár korában, sőt még korábban Németországban is használta. Mivel Besztecebányán *Bél* tanítványai német és szlovák anyanyelvűek voltak, Cellarius könyvét szlovák értelmezésekkel is el kellett látnia, sőt, hogy még szélesebb körben elterjedhessen, magyar értelmezésekkel is. Így már a besztecebányai évek folyamán létrejött a magyarországi nyelvi viszonyoknak megfelelő három, illetve négy-nyelvű Liber Memorialis. Kiadására azonban csak *Bél* pozsonyi rectorágának idején került sor. Iskolai bevezetését sok helyen magas ára nehezítette. Ezért *Bél* a prima és secunda cursus anyagát kiemelte a nagyobb kiadványokból, s ezt külön is kiadatta. Ezt a könyvet ma nem ismerjük, csak annyi állapítható meg róla, hogy a latin szavak mellett ebben is három-nyelvű értelmezéseknek kellett lenniük, s szóanyagában is nagyjából azonos lehetett az első kiadás megfelelő szóanyagával.

⁵⁰ Vö. Melich János: A magyar szótáriródalom, Bp. 1907. 194—196.; — Pukánszky, i. m. 399. o.

szédos magyar és német nemzet között, de ezen túlmenően dicséretesnek mond minden olyan szándékot, amely arra irányul, hogy a különböző nyelvek kölcsönös megtanulása által az emberek társadalmi együttélését és egyesítését elősegítse.

Az előszó második paragrafusában a magyarságot hibáztatja, amiért nyelvét nem tudta megkedveltetni szomszédaival, továbbá, amiért nem törekszik szomszédei nyelvének elsajátítására: „Engelland und Holland hat seine Sprache in Ost und Westen ausgebreitet, Frankreich hat mit seiner Mundart Europam überwältigt. Teutschland wird nun auch mitten in denen entlegensten Ländern, als so vielen Pflantz-Oertern in seinem Volck und Sprache verehrt. Und wo reichet nicht hin die sonsten von Unwissenden vor verächtlich gehaltene Sprache der Slaven? Siebentzig Nationen sollen dieselbige in Eurpoa und Asien annoch sprechen. Die ungarische Sprache allein blieb bis dahin daheime sitzen. Warum aber das? Die Haupt-Ursache möchte wohl der Mangel an Commerciem mit entlegenen Ländern seyn. Nächste dem aber bleibt die Schuld selbst auf uns Ungarn sitzen die wir nun zur Zeit weder fremde Sprache zu erlernen einige Mühe geben wollen, noch auch Fleiss angewendet, die unserige bey denen benachbarten Völkern bekannt und wo nicht nöthig doch beliebt zu machen.” (Anglia és Hollandia nyelvét Keletre és Nyugatra kiterjesztette, Franciaország hatalmába kerítette nyelvével Európát. Németországot manapság a legtávolabbi országokban is, ahová csak népe és nyelve beleplántálódott, ezek miatt tisztelik. És hová nem ér el a különben tudatlanoktól megvetendőnek tekintett nyelve a szlávoknak? Európában és Ázsiában mind mostanáig állítólag 70 nemzet beszéli ezt. Egyedül a magyar nyelv ült mostanáig itthon. De miért? A fő ok a távoleső országokkal való kereskedelem hiánya lehet. Emellett azonban a hiba bennünket magyarokat is terheli, mivel mi jelenleg sem ahhoz nem vettünk magunknak fáradságot, hogy idegen nyelveket megtanuljunk, sem arra nem fordítottunk gondot, hogy a magunkét a szomszédos népeknél ismertté, és ahol nem szükséges, mégis kedveltté tegyük.)

A továbbiakban a magyar nyelv szépségét méltatja: „An sich selbst ist die Sprache der Art dass sie auch von Fremden erlernen zu werden, gar wohl verdienet. Denn da man sonst bey dieser Sprache deren Gravität, bey jener die Anmut, die sinnreiche Ausdrückungen und so weiter, bey der dritten zu rühmen pfleget, so ist unsere ungarische Mund-Art diejenige welche alle diese Eigenschaften überflüssig besitzet...” (Maga a nyelv önmagában olyan, hogy nagyon jól megérdemli, hogy idegenek megtanulják. Mert midőn egyébként ennél a nyelvnél ennek ünnepélyes komolyságát, amannál a kellemet, a harmadiknál az elmés kifejezéseket és a többit szokták dicsérni, úgy a mi magyar nyelvünk az, amelyik mindezeket a tulajdonságokat túláradó bőségben bírja.)

Azok számára, akik nyelvünk szisztemájába mélyebb betekintést akarnak nyerni, *Molnár Gergely* Grammatica-ját, *Komáromi Csipkés György* Hungaria Illustrata-ját, *Bél* De vetere Litteratura Hunno-Scythica Exercitatio-ját és idb. *Tsétsi János* Observationes Orthographico-Grammaticae-ját ajánlja.

A továbbiakban a nyelvtanulás módszerét írja le, különbséget téve férfiakra és nőkre: „Die Methode betreffend wie man unsere Sprache ohne besondere Mühe erlernen soll davon lassen sich nicht allen und jeden einerley Regeln vorschreiben. Männer werden wohl thun, wenn sie nebst den Gram-

maticis Principiis sonderlich genauer Kenntniss der Paradigmatum und Suffixorum, sich einen tüchtigen Vorrath der Vocabulorum bekümmern . . .” (A módszert illetően, hogy hogyan kell a mi nyelvünket különösebb fáradság nélkül megtanulni, erre vonatkozóan nem lehet mindenkinek egyforma szabályokat előírni. A férfiak jól fogják tenni, ha a paradigmák és suffixumok különösen pontos ismeretének grammatikai alapelveivel együtt derekas szókészletre törekszenek szert tenni . . .) A nőket viszont az előzetes nyelvtani szabályok teljes mellőzésével az élőbeszédre utalja. Ennek során sajátítják majd el a legszükségesebb nyelvtani szabályokat és a helyes kiejtést. „Das löbliche Frauenzimmer aber soll sich mit denen Grammaticalischen Regeln nicht lange placken sondern nach erlerntem Lesen und gefassten Declinationibus ohne Verzug mit gebohrenen aber der Deutschen Sprache kundigen Ungarn oder Ungarinnen zu discourieren anzufangen . . .” „Beyde aber Männer und Frauenzimmer nachdem sie etwas parlieren zu können die Fähigkeit erlanget haben sollen sich auf das Lesen Ungarischer Bücher legen, das gelesene unter Obsicht des Anführers verdeutschen die besondern Redens-Arten wohl ins bedächtniss fassen und sodann die gantze Lection in einem Discours bringen . . .” (A tisztelt női nem viszont nem kell, hogy sokáig gyötörje magát ezekkel a nyelvtani szabályokkal, hanem az elsajátított olvasás és megértett deklinációk után, született, de a német nyelvet tudó magyar férfiakkal és magyar nőkkel haladéktalanul diskurálni kezdjen . . .) . . . „Mindketten azonban, férfiak és nők is, miután elsajátították a képességet, hogy valamit beszélni tudjanak, adják magukat a magyar könyvek olvasására, az elolvasottaknak vezető felügyelete alatt németre fordítására, a különleges szólásmódok emlékeztetbe vésésére és azután az egész leckének beszélgetésbe való hozatalára . . .)

Széles látókörű előljáró beszédét a következő szavakkal végzi: Der geneigte Leser lebe wohl und sage mit dem Verfasser: Áldja s egyesítse ISTEN a NÉMET és MAGYAR NEMZETET!- (A nyájas olvasó éljen boldogan! és mondja a szerzővel: . . .)

A Sprachmeister két részre oszlik: etymológiára és syntaxisra. Ezután következnek a magyar és német társalgási gyakorlatok, amelyek a következő témákra vonatkoznak: A’ Fel-kelésről; Az Felöltözésről; A konyhabeli szükségéről; A káffé Italról; A templomba való menetelről; Az Ebédről; Ebéd fölött; A sétálásról; Új hírek felől; A’ Le-Fekvésről. — Az utolsó lapon a magyar számok következnek.

Bár a Sprachmeister nyelvtani részében lényegében a régi latin nyelvtanok felépítése nyomán halad, a függelékben közölt beszélgetések, valamint az előszóban a nyelvtanulásra adott tanácsok kétségkívül azt bizonyítják, hogy *Bél* a nyelv tényleges, gyakorlati elsajátíttatására törekszik. A Függelék társalgási gyakorlatai a mindennapi élet szükségleteit tükrözik, és a felkeléstől a lefekvésig, a templomba meneteltől az új hírek terén való tájékozódásig a hétköznapi ember hétköznapi problémáit ölelik fel. Ebben a vonatkozásban mint a mindennapi ember életének egyik tartozéka szerepel a templomba való menetel is. Nincs itt szó hitbéli dolgokról, vallási érzelmekről, hanem inkább praktikus csevegezésről: „Melyik templomba menjen a család, hány lovat fogjon be a köcsis: kettőt, négyet vagy mind a hatot? Imakönyvét senki se felejtse otthon!”

A hétköznapi emberek problémái elevenednek meg az „új hírek felől” folytatott beszélgetésben is:

„Mitsoda Ujságokkal

bővelkedik Uram!

Egyébről nem hallani,

hanem a Békességről.

Nints-is jobb annál.

De nem nekünk Hadiembereknek,

mivel sem előmenetelt, sem nyereséget

nem remélhetünk.

Némellyek mind az által azt mondják, hogy majd háborura haladnak a dolgok.

Remeg az szegény Hadi emberek részére való hir volna.

De én így általljában nem hihetem, mert az egész kereszténységnek békesség szerető Fejedelmi és Kirali vannak.

Igaz! Minden tele vagyon Hadi néppel. Sehol sints pedig háboruság.

Majd! Majd! meg-kevesedik a hadi rend.

Asszonyom! mit mond Kegyelmed?

Jól tudom én mit mondok; ha a közönséges békesség meglesz

bár alunni menjenek a hadak.

Én miattam az is meglehet; én pedig akkor valami jót álmodok.”

Bél tankönyvei, mint láttuk, szervesen kapcsolódnak azokhoz a pedagógiai elvekhez, amelyeket Bél tantervében fektetett le, és amelyeket pedagógiai gyakorlatában valósított meg. Túl azon, hogy a tankönyv jelentőségét világosan látja az oktatásban, szakítani kíván a latin nyelvtanításnak régi, megmerevedett módszereivel, a nyelvtani szabályok és meghatározások üres, tartalom nélküli emlékeztetésével, és helyette élő, a közbeszédben használatos tiszta latinságot kíván tanítani. Ezt azonban olyan módszerrel akarja elérni, ami nem fárasztja a tanulókat, nem veszi el kedvüket a tanulástól és nem utáltatja meg velük a nyelvet. Tankönyveihez írt bevezetéseiben lépten-nyomon ezt az elvet szögezi le, és ha a tankönyvek nyelvtani anyagában és felépítésében nem is tudja mindig következetesen érvényesíteni módszertani elgondolásait — túlságosan kötik még a régi példák és szokások — a változtatni akarás szándéka mindenesetre jellemzi őket. Nem véletlenség, hogy tankönyvei közül a Magyar Nyelvemester tett szert a legnagyobb elterjedésre és népszerűsége, sokkal nagyobbra, mint pl. német nyelvtana, mert ebben a könyvben sikerült *Bél*nek elveit leginkább átültetnie a gyakorlatba, és ugyanakkor itt jelentkezik leginkább a gyakorlat szempontja, mint a nyelvtanítás elsődleges ösztönzője. Tankönyvírói munkássága azonban azt is példázza, hogy *Bél* már nem tekinti a műveltség egyetemese érvényű tartozékának a latinitást. *Cellarius* Liber Memorialis-át azért értékeli igen sokra, mert a latin mellett német értelmezéseket is tartalmaz, ő maga szlovák és magyar vonatkozásban is kiegészíti. Latinul ugyan, de német nyelvtant ír a magyar ifjúság számára és magyar nyelvtant németül a magyarul tanulni akarók részére. *Paulus Doleschalius* Grammatica Slavico-Bohemica című művéhez előszót ír⁵¹. — Mindez azt bizonyítja, hogy *Bél* jól látja a nemzeti nyelvek jelentőségét és művelésük fontosságát. Ő maga tevékeny résztvevője ennek a munkának, világosan látja és céltudatosan érvényesíti

⁵¹ Grammatica Slavico-Bohemica in qua praeter alia Ratio Accuratae Scriptionis et Flexionis quae in hac lingua magnis difficultatibus laborat... proponit Paullus Doleschalius. Praefatus est Matthias Belius. Posonii An. 1746.

életművének ezen a területén is azt a felismerést, amelyet a Magyar Nyelv-mester bevezetésében fogalmaz meg: „... so ist die Bemühung derer jenigen höchst löblich, die nach Vermögen dahin trachten dass durch gemeinschaftliche Erlernung der unterschiedenen Sprachen die Menschen gesellschaftlicher und unter einander beträglicher gemacht werden möchten” (... így azoknak fáradozása a legdícséretesebb, akik képességük szerint arra törekcszenek, hogy a különböző nyelvek kölcsönös megtanulása által az emberek társiasabbakká és egymás között összeférhetőbbekké váljanak)!

Bél Mátyás mint a felvilágosodás előfutára

Az emberek közötti érintkezés elősegítése, a különböző nyelvet beszélő emberek közötti kapcsolat megteremtésére való törekvés, a törődés az emberek sorsával, az ezen való változtatás, segíteni akarás jellegzetesen felvilágosodott törekvése jellemzik *Bél Mátyás* sokirányú tudományos munkásságát is.

E tanulmány keretei nem engedik meg, hogy *Bél* tudományos munkásságát a maga teljességében méltassuk, vagy akárcsak fel is soroljuk valamennyi nyomtatásban megjelent művét, folyóiratokban megjelent cikkei, vagy kéziratok műveit, hiszen csak saját kezűleg írt kéziratokai néhány ezer ívet tesznek ki, mihez hozzájön még rendkívül kiterjedt külföldi és hazai levelezése. Pedagógiai jellegű műveken, tehát tankönyveken kívül írt nyelvészeti, természetrajzi-mezőgazdasági, orvosi vonatkozású és teológiai munkákat, tudományos hírnevét azonban elsősorban földrajzi és történelmi művei alapozták meg.⁵²

És bár a tudományos érdeklődés középpontjában kétségkívül ma is a „Notitia” és az „Adparatus” állnak, e tanulmány jellegénél és vállalt célkitűzésénél fogva nem vállalkozhatik e művek ismertetésére, még kevésbé értékelésére. Annyit azonban mindenesetre megállapíthatunk, hogy bár a *Bél Mátyás* európai hírnevét megalapozó tudományos művek nem pedagógiai jellegűek, az indítás e művek megírására kétségkívül összefüggésben van *Bél Mátyás* iskolai tevékenységével.

Mint ezt már korábban láttuk, *Bél* nagy hibának tartotta, hogy az eddig követett tanrendszer a történelem és földrajz tanítását teljesen mellőzte, sőt, hogy tanítványainak előrehaladását elősegítse és biztosítsa, maga készített számukra földrajzi kompendiumot. Ezzel azonban maga sem volt megelégedve, és hogy művét tökéletesítse, a következő igen érdekes módszerhez folyamodott: tanítványait azzal bízta meg, írjanak haza hozzátartozóiknak és kérjék, írják meg lakóhelyüknek és megyéjüknek földrajzi körülményeit és nevezetesebb történelmi eseményeit. Amikor pedig a tanítványok az őszi szünet alkalmával hazautaztak, egy ívet adott kezükbe, amely különböző kérdőpontokat tartalmazott: ezek a szülőhely természet-

⁵² Prodromus Hungariae antiquae et novae. Norimbergae. 1723. Notitia novae Hungariae historico — geographica divisa in partes quatuor. Viennae. 1735—42. — A műből *Bél Mátyás* tanítványa, a pozsonyi iskola későbbi rectora, *Tomka-Szászky* kivonatot készített: Compendium Hungariae geographicum. Posonii 1748. címen. A műhöz *Bél Mátyás* írt bevezetést; a mű több kiadást nem ért meg.

Adparatus ad historiam Hungariae sive Collectio miscellanea monumentorum ineditorum partim, partim editorum, sed fugientium. Posonii 1735—46.

rajzi, földrajzi, néprajzi és történelmi viszonyaira vonatkoztak. Ezekre a kérdésekre a tanítványok terjedelmes feletet tartoztak írni, ha ezt maguk nem tudták teljesíteni, úgy a papot vagy a tanítót kellett megkérdezniök, és a feleleteket a tanulási idő újból való megkezdésekor be kellett szolgáltatniok. (A kérdések közül néhányat *Oberuc* ismertet:⁵³ 1. a négy égtáj szerint meg kell határozni a vármegye határait; 2. a vármegye nevének, címerének és jelvényeinek eredete; 3. a lakosság leírása; honnan jöttek, milyen nyelven beszélnek; 4. kerületek-járások száma, az adott területen található városok és falvak felsorolása; 5. a főbb városok; mikor keletkeztek, milyen privilegiúmaik vannak, a lakosok szokásai, életmódjuk, kereskedelmük, történetük, éghajlatuk stb.; 6. hegyek, bányakincsek, ásványok, madarak; 7. folyók, halak, gyógyfürdők; 8. főúri és nemesi családok genealógiája; 9. a vármegye ispánja, székhelye, püspöke stb., stb. . .) Így az iskolai szünidőre elszéledő növendékeiből *Bél* valóságos kis kutatógárdát képezett ki, melynek élén *Tomka-Szászky*, saját fiai: Károly András, Mátyás Gottfried, valamint *Radvánszky László* álltak. A tanítványok a megbízatásnak eleget is tettek és így rövid idő alatt terjedelmes anyag állott *Bél* rendelkezésére. Természetesen *Bél* maga is széleskörű kutatásokat végez. Forrásmunkák hiányában ismeretséget kellett kötnie különféle vidékeken élő tudósokkal, lelkészekkel, orvosokkal, mérnökökkel, hivatalnokokkal, sőt be kellett magának is utaznia különböző vidékeket, topográfiai felvételek, helyszíni tapasztalatok és forrásadatok szerzése végett. Már rektor korában, de még inkább lelkészsége idején bejárja Magyarország nagy részét. 1716-ban bejárta az országot Pozsonytól Erdélyig, 1723-ban, 1727-ben szintén nagy utazásokat tesz. Végül búvárkodnia kellett az országos köz- és családi levéltárakban. Ugyanakkor munkáját nehezítette a közlekedési eszközök igen kezdetleges állapota és nem utolsósorban a rosszindulat, a tudományos törekvésekkel szembeni bizalmatlanság. 1718. november 25-én írja *Ráday Pálnak*: „Interim, ut opus meum accuratius prodeat applausumque mereatur maiorem, totus elaboro, modo Optimi Viri, Quos per litteras infinitis rogito alacriores et accuratiores essent in symbolis suis conferendis. Plurimi enim, nescio quid non suspicantur, ignari, totum institutum ad illustrandem patriam comparatum esse . . .” „In partibus Trans-Tibiscanis plurima possent Debreczinen-ses praestare, sed ii nimium; quantum duri sunt et inexorabiles.” (Közben teljes erőmből azon dolgozom, hogy munkám szorgalmasan haladjon előre és teljes elismerést érdemeljen ki, csak azok a jó hazafiak, akiket levélben oly számtalanszor kértem, lennének adataik nyújtásában serényebbek és pontosabbak. A legtöbbben közülük nem is tudom mire nem gyanakszanak, nem tudják, hogy az egész vállalkozás a haza dicsőségére és díszére történik. . .” „A tiszántúli részeken legtöbbet nyújthatnának a debreceniek, de hihetetlen, hogy azok mily makacsak és megkérdelhetetlenek.”⁵⁴ Közben azt is híresztelik róla, hogy idegen hatalom zsoldjában kémkedik és ezért utazik annyit. Ez a rágalom egyébként javára válik *Bél*nek, mert a nádor, *Pálffy Miklós* ebből az alkalmából magához idézi, és így alkalma nyílik érdeklődést kelteni munkája iránt, sőt a nádor segítségével kihallgatást nyer a királytól,

⁵³ *Oberuc* : id. m. IV. fejezetében. Hivatkozik a pozsonyi evangélikus egyház archívumának 515. fasciculus-ára, ebben *Matthias Markovits* relatio de pietistis in Hungaria c. töredékre.

⁵⁴ *Bél Mátyás* levele *Ráday Pál*hoz 1718. november 25. (latin nyelvű) *Ráday* Könyvtár kéziratára. A fordítás dr. *Oswald Ferenc* nyug. igazgató munkája.

III. Károlytól, aki fogadja és megengedi, hogy kiadandó munkáját neki ajánlja. Ilyen előzmények és körülmények között kezd hozzá európai hírnévét megalapozó és egyben életművét betetőző óriási jelentőségű tudományos művének megírásához.

És bár — mint erre már utaltunk — e művek ismertetése és méltatása kívül esik e tanulmány keretein, annyit mégis el kell mondanunk, hogy *Bél* tudományos művei betetőzését jelentik egyszersmind annak a fejlődési folyamatnak is, melynek során *Bél* mindinkább eltávolodva a pietizmus sajátos vallásos személetmódjától, egyre inkább az ember földi élete felé fordul. A *Notitia Novae Hungaricae historico geographica*-ban (Az új Magyarország történet-földrajzi ismertetése...) pl. azontúl, hogy minden egyes város, megye földrajzánál reflektál annak régészeti és művelődéstörténeti viszonyaira, egyben — megfigyelései alapján — képet ad a különböző társadalmi osztályok jellegzetes életmódjáról is, meghonosítva és egyben tovább fejlesztve a német államismereti iskolának tapasztalati tényekre támaszkodó kutatást hangsúlyozó módszerét. Ugyanakkor nemcsak egyszerűen regisztrálja tapasztalatait, hanem állandóan azt kutatja, hol élnek jobban és boldogabban az emberek? Sőt mivel legtöbbször azt tapasztalja, hogy az emberek ésszerűtlenül élnek, állandóan tanácsokat is ad arra vonatkozólag, hogyan kellene életmódjukat megváltoztatni.

Tapasztalati tényeken alapuló társadalomrajz, racionális kritika és ésszerű változtatni akarás annak érdekében, hogy az emberek boldogabban éljenek: olyan törekvések, amelyek *Bél Mátyást* mint a felvilágosodás előfutárját állítják elénk.

Kétségtől a felvilágosodás kezdeti törekvéseivel magyarázhatók *Bél* kezdeményezései az újságolvasás terén is. Valamennyi életírója neki tulajdonítja az első rendszeres hazai hírlap, a *Nova Posoniensia* megjelenését, melynek első száma 1721. március 15-ről datálódik.⁵⁵ E folyóirat hetenként jelent meg két kis negyedréti ív alakú papíron, és minden hó végén félív mellékletet csatoltak hozzá *Syllabus rerum memorabilium, quae, mense — A. Ch. nuntiatae sunt, cum clave historico-genealogico-geographica* (a nevezetes dolgok jegyzéke, amelyek abban a naptári hónapban hírül adtak, történeti, genealogiai és földrajzi mutatóval) címen. Latin nyelven rövid tudósításokban hirt adott egy-egy lefolyt hét nevezetesebb külföldi és hazai eseményeiről. Hogy a hírlapnak szerkesztői és megindítói valószínűleg a pozsonyi iskola tanárai voltak, és hogy ebben *Bél* is érdekelt volt, arra vall néhány levele; ezekben barátainak és ismerőseinek a lap támogatását és pártfogását a legmelegebben ajánlja. Így pl. 1712 június 23-án Pozsonyból kelt levele utóiratában, amely *Ráday Pál*hoz szól, a következő utalást találjuk: „Nunc et Posonii imprimuntur novellae, quorum speciem proxime sum missurus.” (Most Pozsonyban is adatik ki újság, ezekből valamely példányt a legközelebb szándékom elküldeni.) Ide vonatkoznak azok az értékes adatok is, amelyeket *Markusovszky* közöl a Nyugatmagyarországi Híradó 1902. 4. számában: Érdekes adatok a *Bél Mátyás*-féle hírlaphoz címen. Eszerint a liceumi kéziratár birtokában levő *Nova Posoniensia* előlapján a következő,

⁵⁵ A *II. Rákóczi Ferenctől* kiadott *Mercurius Hungaricus Veridicus* még nem rendszeres időközökben jelent meg és főleg haditudósításokat tartalmazott. — *Vö. Thaly Kálmán*: Az első hazai hírlap. 1705—1710. Értekezések a történeti tudományok köréből. M. Tud. Akadémia. 8. k. VIII. sz. 1879. — *Esze T.*: A *Mercurius* kérdés revíziója. Irod. tört. Közli. 1953.

ifj. *Institoris Mossóczy Mihály*tól származó, latin nyelven írott *Nota* olvasható — amelynek hiteles fordítását *Markusovszky* a következőkben adja: „Ez az első hirlap Magyarországon. Ezen derék és hasznos vállalat szerkesztői valának a pozsonyi ág. hitv. evang. iskola oktatói. De a jezsuiták áskálódásai miatt kénytelenek voltak az alig megkezdett munkát abbahagyni, és ezen antagonistáiknak átengedni folytatás végett, mindemellett ezt a munkát ők is nemsokkal azután abbahagyták, mivel kétségtelenül az eredmény törekvéseiknek és óhajaiknak nem felelt meg. Ezeket én *Tomka-Szászky János*nak, ezen iskola híres rektorának szájából hallottam.”⁵⁶

Maga a folyóirat csak igen rövid életű volt és példányai ma már a legnagyobb ritkaságok közé tartoznak.⁵⁷

Bél Mátyás szerkesztőségének kérdésében a vélemények eltérőek, magában a *Nova Posoniensia*ban egyetlen adatot találunk, amely *Bél* szerkesztőségét, vagy legalábbis közreműködését valószínűvé teszi. A *Nova Posoniensia* havonta egyszer megjelenő mellékletében a *Syllabus* 1721. októberi számában *Ex Gallia* cím alatt olvassuk, hogy a francia királyi akadémiához megkeresés érkezett Pétervárról. Egy ismeretlen nyelven írt könyv megfektetésére kéri a francia „halhatatlanokat”, amelyet a Káspi tenger mellett talált a cáár által kiküldött földrajzi expedíció. A könyv származási helyéről a *Nova Posoniensia* arra következtet, hogy ez talán szkita betűkkel van írva, olyanokkal, amilyenekről nem sokkal régebben egy itteni szerző a hun-szkita irodalomról írt munkájában szólt. Ez világos utalás *Bél*: *De vetere litteratura Hunno-Scythica* című, valóban csak három évvel előbb megjelent művére.⁵⁸ Magának a hirlapnak tartalma a korszak és a nemzetközi fejlődés akkori stádiumának megfelelően személytelen. Rövid híreket közöl, mégpedig úgy csoportosítva, hogy előbb a legtávolabbi országok kerülnek sorra, és az utolsó helyen hozza a pozsonyi vagy esetleg Magyarország más helyéről származó híreket. Mindenesetre feltűnő a szerkesztő tudományos érdeklődése: akadémiák ügyei, tudományos expedíciók, ritka tünemények természet-tudományilag pontos leírása nagy helyet foglal el a lapban. Érdekes egy *Holsteinből* származó hír 1722. április 3-ról, amelyben a sorok közt a jobbagyok sanyargatásának kemény elítélése csendül ki.⁵⁹ *Dezsényi* idézett tanulmánya azt fejtegeti, hogy a *Nova Posoniensia* olvasóközönségét lényegében az iskolában kell keresnünk. Hivatkozik *Bél* egyik levelére, ahol maga ajánlja a *Nova Posoniensiát* iskolai olvasmányak *Bohus György* késmárki tanárnak: „*Nova Posoniensia apud nos inprimi coepta, eo Tibi commendo confidentius quo sunt latinius scripta, dabis ergo operam ut ea publice in udo vestro queant legi*”. (A *Nova Posoniensiát*, amelyet nálunk kezdtek el

⁵⁶ *Markusovszky*: Érdekes adatok a *Bél Mátyás*-féle hirlaphoz. Nyugatmagyarországi Híradó, Pozsony, 1902. XV. évfolyam. 4. szám.

⁵⁷ Két példánya ma Budapesten van a M. Tud. Akadémiai, Illetve a Nemzeti Múzeum hírlaptárának birtokában. A harmadik példányt megbízható leírásból ismerjük. — A Nemzeti Múzeum példányát és hét számból álló másodpéldányát leírta *Thaly Kálmán*: *Nova Posoniensia*. Századok 1872. 427–428. o.; az akadémiai példányt: *Hellebrant Árpád*: Figyelmeztetés Valentinus Bujdosó úrnak. Magyar Könyvszemle, 1876. 206–207. o.; a harmadik pozsonyi példányt *Harmath Károly*: A pozsonyi evang. líceumi könyvtár régi nyomtatványainak és kéziratgyűjteményeinek ismertetése. Klny. a pozsonyi ev. líceum 1877/8 és 1878/9 évi értesítőiből. 27–28. o.

⁵⁸ Vö. *Dezsényi Béla*: A *Nova Posoniensia* és az újságolvasók a XVIII. században. Magyar Századok. Bp. 1948. 142–162. o.

⁵⁹ Vö. *Dezsényi* id. tan.

nyomatni annál nagyobb bizalommal ajánlom, minél latinosabban van írva, tehát Te gondot fogsz rá fordítani, hogy a ti iskolátokban közösen legyenek képesek olvasni.)⁶⁰ Mindenesetre tény, hogy *Bél* láthatott példát az iskolai újságolvasásra *Francke* paedagogiumában, melynek tantervében háromhelyen is szerepel az újságolvasás. A primában hetenként két órát fordítanak rá a latin tanítás keretében; a lipcei latin-újságot azért olvassák, hogy megtanulják az újonnan feltalált dolgok neveit latinul, s emellett földrajzi, történelmi, genealógiai és heraldikai tanulmányaikat ismételjék (pontosan azokat a tárgyakat, amelyeket a Nova Posoniensia hónapról hónapra külön mellékletben összefoglalt). Egy másik tárgynak, a francia nyelvnek tanításához francia újságokat, végül hetenként egyszer a földrajz óra keretében pedig német újságokat olvastak.⁶¹ Még egy példát láthatott Halleban *Bél* : *Francke* 1701-ben alapított nyomdáját, amely 1708-tól kezdve *Hallische Zeitungen* címen újságot is adott ki.⁶²

Mindenesetre a Nova Posoniensiat is *Bél* racionális jellegű kezdeményezései közé kell sorolnunk. Ez a racionális beállítottság ad sajátos színt *Bél* pietizmusának, sőt emeli ki *Bélt* bizonyos mértékben a pietista tudósok köréből. A pietizmus legjobb hagyományaihoz kapcsolódik, ahhoz az aktív, társadalmi életet befolyásoló szakaszhoz, amely *Francke* működését jellemzi. A közvetlen példakép *Francke*, és kétségkívül az ő széleskörű pedagógiai tapasztalatai és szervező tevékenysége adják az indítást *Bél Mátyás* iskolaszervezői munkásságához. A latin humanista iskolának a kor követelményei szerint való átalakítása, a korszerű tanterv kidolgozására való törekvés, a pedagógiai realizmus szellemének érvényesítése a fővonalak *Bél* pedagógiai tevékenységében, és ezek kétségkívül *Francke* nagystílú pedagógiai reformjainak hatására vezethetők vissza. De jelentkezik *Francke* hatása a részletterületeken is. Az iskolai élet aprólékos megszervezése, anyakönyv, tanulmányi napló, iskolai törvények, tanári értekezletek bevezetése, reális ismeretek bevonása az oktatásba, a földrajz és történelem iránti érdeklődés és kezdeményezés e tudományoknak az iskolába való bevezetésére; az anyanyelv oktatása terén történő lépések, sőt a francia nyelv tanítására irányuló törekvés, a tanítás módszereivel való törődés — általában az egységes módszerre való törekvés az oktatásban — a franckei példa hatására utalnak. *Bél* azonban nemcsak tanítványa volt *Franckenak*, hanem *Francke* paedagogiumában tanított is, és nyilván a maga gyakorlatából kristályosodott elveket is hozzáépíti a kapott hatásokhoz. Feltételezhetően nem volt rá hatás nélkül a pietista pedagógiának a növendékek jellege, erkölcsi fejlődése iránt tanúsított érdeklődése sem. A művelődés lehetőségének kibővítése, a szegénysorsú növendékek tanulásának biztosítása és általában a szociális problémák iránti érdeklődés és érzék — amely par excellence jellemző a

⁶⁰ Idézi *Haan Lajos* : *Bél Mátyás*. Székfoglaló értekezés. Bp. 1879. (M. Tud. Akad. 1878. nov. 12-én tartott osztályülésén.) (Értekezések a tört. tud. köréből. 1879. 8.. k. VIII. sz.)

⁶¹ Vö. *Richter* : *Franckes Schriften* ... Paed. Bibliothek ... Leipzig. S. 514, 519; Einl. S. 278, 283, 287.

⁶² Minden bizonnyal ide nyúlik vissza a Ratio Educationis-nak az a kezdeményezése is, amely a középiskola tantárgyai közé felveszi az újságolvasást (collegium novorum publicorum), a hivatalos állami tantervek közül egyetlenként. Ez annál is valószínűbbnek látszik, mert a Ratio egyik szerzője *Tersztyánszky Dániel* 1748-ban kerülve a pozsonyi iskolába hét évet töltött itt *Tomka-Szászky* rectorátusa idején. — Az iskolai újságolvasásra nézve lásd: *Máté Károly*: Sajtó és nevelés, Bp. 1947.

frankei intézményre — nyilván nagyon elevenen ható példa *Bél Mátyás* számára. *Bél* helyzetét azonban aligha lehet összehasonlítani *Francke* helyzetével, és ha mégis meg tesszük ezt az összehasonlítást, ezzel *Bél* helyzetének és lehetőségeinek korlátozott voltára szeretnénk fényt vetni. Az iparosodó, nagyhatalommá fejlődő Poroszország minden támogatást megad *Francke* és a pietisták munkájához. *Francke* persona grata, a fejedelmi támogatás teljes biztonságot és nagyszabású tervei megvalósításának lehetőségét jelenti. Az anyagi támogatás sem marad el, az alapítványok pedig a különböző intézmények széleskörű hálózatának megteremtését, szerteágazó kapcsolatok kiépülését teszik lehetővé.

Bél Mátyás a *Habsburg*-elnyomás alatt levő Magyarországon működik, az államvallásnak tekintett katolicizmustól korlátozott protestáns egyház tanítója és lelkésze, sőt a protestáns egyházon belül is az ortodoksziával szemben kisebbségben levő pietista irányzat, illetve a felvilágosodás híve. Anyagi lehetőségei korlátozottak, pedagógiai lehetőségei pedig a pozsonyi, illetve korábban a beszercebányai egyházközség jóindulatától és megértő szellemétől függőek. *Bél Mátyás* pedagógiai szervező jelentőségét bizonyítja az a tény, hogy ilyen korlátozott körülmények között is mind a beszercebányai, mind pedig a pozsonyi iskolát viszonylag rövid idő alatt országos hírnévre emelte. A szűkös feltételek természetesen nem tették lehetővé, hogy pedagógiai munkásságát olyan széles körre terjessze ki, mint *Francke*, munkássága egy iskolára korlátozódott. A természettudományos oktatást sem vezethette be olyan széles síkon, mint mestere, hiszen a szükséges felszerelések, szemléltető eszközök, laboratóriumok teljesen hiányoztak, de *Bél* nagy érdeme éppen abban van, hogy képes a frankei pedagógia legjobb, leghaladóbb, legkorszerűbb, a társadalmi fejlődést legpozitívabban befolyásoló elemeit általánosítani, és ezeket a sajátos hazai viszonyoknak és lehetőségeknek megfelelően konkretizálni. A jól szervezett iskolai élet, a tanítók állandó irányítása, természettudományok, földrajz, történelem oktatásának bevezetése, az anyanyelvi oktatás, a szegénysorsú tanulók és az árvák sorsával való törődés terén az úttörő szerep *Bél Mátyásé*, s utódai a pozsonyi iskola rektori székében az ő útján haladnak tovább. Bár Pozsonyban csak 1779-ben létesült árvaház, az árvák javát szolgáló alapítványok megszaporodása szintén *Bél* és utóda *Beer* kezdeményezésére nyúlik vissza.

A pietizmusban azonban, mint láttuk, lassan mindinkább előtérbe kerülnek a benne kezdettől fogva meglevő misztikus elemek, a mély és őszinte, gyakorlati vallásosság helyébe az álszenteskedés és vallási fanatizmus lép. A szigorú erkölcsi nevelés erkölcsi rigorizmussá merevedik, társadalmi életet befolyásoló szerepe a meglevő konzerválására korlátozódik, és ezzel a racionalizmus terjedését és a felvilágosodás kibontakozását gátolja. *Bél Mátyás* és köre a pietizmusnak ezzel a hanyatló szakaszával már nincs kapcsolatban. A *Habsburg*-abszolutizmusnak a protestáns ifjak külföldre való utazását és külföldi egyetemek látogatását korlátozó intézkedései megakadályozzák a külföldi hatások beáramlását, és ebben az esetben egyben megóvják a hazai pietizmust a hallei irányzat káros kinövéseitől. *Bélnél* azonban nemcsak arról van szó, hogy éppen megőrizte a pietizmus legegészségesebb frankei hagyományait, hanem arról is, hogy életművének indítása arra az időre esik, amikor a pietizmus együtt halad a feltörekvő felvilágosodással és amikor a nép sorsán való segíteni akarás, a társadalmi bajok kiküszöbölésére való törekvés, a népek boldogításának és egymáshoz való közelebb-

hozásának vágya kapcsolja egybe a két mozgalmat. Arra az időszakra, amikor egy *Thomasius* hirdeti a vallási tolerancia, a babonáktól, vallási elfogultságtól mentes világszemlélet dicsőségét, az ész és a tudomány világi hasznát, amikor *Ludewig* az államismereti irányzatnak az állam életében megnyilvánuló minden jelenségre kiterjedő érdeklődését képviseli. Amikor a pietizmus még nem fordul szembe a vallás védelmében a rációval, nem helyettesíti a tudományt moralizálással, a tudományos oktatást áhítatórákkal. Ugyanakkor *Bél Thomasius* és *Ludewig*, sőt *Cellarius* tanítványa is, és bár pedagógiai vonatkozásban kétségkívül *Francke* hatása a legerősebb, *Bél* racionális beállítottsága, tudomány iránti szeretete — túl személyes adottságain és képességein — ezekhez a gyökerekhez nyúlik vissza. És ez a vonal, a tudomány művelésének vonala az, ahol *Bél* a pietizmusból kilábal, a hazai pietisták köréből kiemelkedik és lesz a XVIII. század első felében a felvilágosodás előfutára Magyarországon. Tudományos munkásságát precíz adatgyűjtés, tapasztalati tényeken épülő kutatás és a fennálló állapotokra irányuló racionális kritikai szellem jellemzi. Ez a kritikai szellem jellemzi tankönyvírói munkásságát és iskolaszervező tevékenységét is. És bár *Bél* távol van még a felvilágosodás egyházellenes vonalától — hú fia egyházának és iskolai szervező munkájában is előtérbe helyezi a tanulóifjúság vallásos nevelését —, a teológiai kérdések pietista társainál sokkal kevésbé érdeklik. Viszonylag kevés ilyen jellegű művet ír, és erőit fáradságot és nehézséget nem ismerve a világi tudományok művelésének szenteli. A tudomány művelésében nem ismer akadályt, bár mint láttuk, ezen a téren nem kevés nehézséggel kell megküzdenie. Racionalizmusából következik, hogy életművéből teljesen hiányzik a felekezeti célzatosság. A vallási türelem és ugyanakkor a nemzeteken felülemelkedő tudomány az igazi világa. Négy nyelven írta műveit: a legtöbbet latinul (hiszen ez a XVIII. században még a tudomány hivatalos nyelve), de írt németül, csehül, szlovákul és magyarul is. Legfőbb törekvése a népek közötti közeledés és egyetértés megteremtése, ugyanakkor ezzel a törekvésével egyszersmind a magyar és szlovák nép nemzetté válásának útját segítette elő.

Bél tehát egész életművével a felvilágosodás előharcosaként jelenik meg előttünk, a racionális szellemben megreformált pozsonyi iskola pedig utódai és követői idején tovább őrizte és ápolta a *Bél Mátyástól* inspirált szellemet, leglábbis egy jó ideig. Tanítványai sorából olyan emberek kerültek ki, mint *Tomka-Szászky* és *Ráday Gedeon*; a pozsonyi iskola hagyományait és szellemét viszi magával *Tersztyánszky Dániel*, a Ratio Educationis egyik szerzője, és itt a pozsonyi iskolában „*Bél Mátyás lábanyomán*” végzi tanulmányait kora ifjúságában *Tessedik Sámuel* is. Érdemeit már életében elismerték. A londoni, berlini, olmtüzi tudóstársaságok, a jénai latin társaság (sőt *Rösel*⁶³ szerint a pétervári tudományos akadémia is) tagjai sorába választotta, a római pápa saját arcképével díszített arany emlékéremmel ajándékozta meg.

Hatalmas életművének feltárása azonban még mai napig sem történt meg a maga teljességében. Történeiszink, földrajz- és néprajztudósaink, valamint a baráti Szlovákia tudósai dolgoznak e megtisztelő feladaton, és

⁶³ Vö. H. *Rösel* : Der slöwake Matthias Bel — ein bedeutender Mitarbeiter an den tschechischen Halleschen Drucken. Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin Luther Universität Halle-Wittenberg, Ges. — Sprachwissenschaft. Jahrg. 4. Heft. 1. Halle (Saale) 28. Dezember 1954. S. 91—98.

munkájuk nyomán nyilván új vonásokkal, színekkel gazdagodik majd a kép, amelyet magunknak eddig *Bél Mátyásról* alkottunk.

E tanulmány keretében csak *Bél* hatalmas életművének egyik összetevőjét, pedagógiai tevékenységét kíséreltük meg ismertetni, mivel azonban nem minden forrás állt rendelkezésünkre, a munka természetesen még ebben a vonatkozásban sem tarthat teljességre igényt.

Иштваннэ Шипош:

РЕФОРМАТОРСКИЕ СТРЕМЛЕНИЯ МАТЬЯША БЕЛ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИИ ЧАСТЬ II.

Во второй части своей работы автор анализирует деятельность венгерского педагога первой половины XVIII столетия, Матьяша Бел, направленную на организацию школы и составление учебников. Автор представляет его пионером эпохи просвещения.

Mrs. István Sipos:

PEDAGOGIC REFORM ENDEAVOURS OF MÁTYÁS BÉL, PART II.

In this Part II of the study the school organizing activity and text-book writing work of Mátyás Bél, well-known Hungarian pedagogue of the first half of the eighteenth century are discussed. According to the discussion, Mátyás Bél appears as a pioneer of the enlightenment.

A KOMMUNISTA ERKÖLCS TARTALMA ÉS AZ ERKÖLCSI NEVELÉS FELADATAI¹

Joggal írja a szerző könyvének előszavában: „Erkölcsei vonatkozású munka oly kevés jelent meg, hogy a pedagógusok és pedagógus jelöltek bizonyára örömmel vesznek egy jó szándékú próbálkozást.” Bár jelentek meg pedagógiai irodalmunkban az erkölccsel és az erkölcsi neveléssel foglalkozó cikkek, de ezek nem léptek fel azzal az igényrel, hogy az erkölcs tartalmi kérdéseit és az erkölcsi nevelés feladatait összefogóan tárgyalják. A magyar etikuskok sem vállalkoztak nagyobb lélegzetű, az erkölcs tartalmi kérdéseit érintő munkálatra. S hozzá tehetjük, hogy az ismert szovjet kézikönyveken túl, a nemzetközi szocialista irodalomban is csak most jelentkeznek első hajtásai — az SzKP XXII. kongresszusának gondolatokat felszabadító s termékenyítő hatására — e tárgykörben is az elmélyedt, alkotó marxista szellemű munkának. Ugyanakkor a társadalmi igény kielégítése e téren követelősen sürgető. Az iskolai oktató-nevelő munkában a pedagógusok előtt gyakorlati feladatként áll a tanuló ifjúság marxista szellemű erkölcsi nevelése. E szükségletet felismerve adja közre könyvét a szerző.

A vállalkozás s a téma aktualitása méltán érdemessé teszi, hogy a mű ismertetésén túl az erkölcs koncepcionális kérdéseire szóljunk hozzá.

Bár nem tekintjük e cikk feladatának az egész mű ismertetését, mégis, hogy az olvasó a könyv vázáról képet alkosson a koncepcionális kérdések tárgyalása előtt, felsoroljuk a könyv tartalmát. *Agoston György* az erkölcs fogalmának történeti és osztályjellegének tárgyalása után bírálja a burzsoá etikai koncepciókat, majd felveti az emberi cselekvés erkölcsi kritériumát. Ezután tér rá az erkölcs és az akarat szabadságának és a szándék és cselekvés kérdéseinek fejtegetéseire. A burzsoá erkölcs tartalmának elemzése után fogalmazza meg a kommunista erkölcs általános vonásait. Ezekben a fejezetekben van a mű etikai alapvetése. Ekkor tér át a tulajdonképpeni nevelési kérdésekre: a szocialista hazafiságra és a proletár internacionalizmusra, a szocialista humanizmusra, az igazság szeretetére, a munkához való szocialista viszonyra, a szocialista fegyverre nevelés tartalmának és feladatainak elemzésére. Végezetül az erkölcsi tulajdonságok kialakításának feltételeit vizsgálja.

Jelentős kérdés, amelyben az etikai és pedagógiai szerzők különböző álláspontot foglalnak el, hogy milyen a mi erkölcsünk, *szocialista* vagy *kommunista*. Ebből következik a másik kérdés, hogy tanulóinkat a szocialista vagy kommunista erkölcs szellemében kell nevelnünk. Különös aktualitást ad a probléma felvetésének az a körülmény, hogy a kommunista társadalom jelen nemzedékünk közeli valósága; s hogy fiataljaink, akik most járnak iskolába, már a kommunista társadalom építői lesznek. Már itt előljáróban utalnunk kell arra, hogy a szocialista erkölcsöt a kommunista erkölccsel nem lehet szembeállítani. Szükséges azonban a két fogalom differenciált tárgyalása, hogy a szocialista és kommunista erkölcs között levő kapcsolatot tisztázzni lehessen. Ez nemcsak az etika és pedagógia elvi kérdése, hanem a gyakorlati nevelőmunka igénye, fontos gyakorlati pedagógiai kérdés, amikor szocialista iskolarendszerünk továbbfejlesztése érdekében napirenden van az egységes pedagógiai nézőpont és eljárás kialakítása.

Agoston György felfogásában a szocialista és kommunista erkölcs szinonim értelmezésével találkozunk, ezzel elmosódik a szocialista és kommunista fejlődési szint közötti különbség. Ugyanis a *kommunista* erkölcs legfőbb tartalmi jegyeit a *szocialista* hazafiságból és proletár internacionalizmusból, a *szocialista* humanizmusból, a munkához való

¹ Szélgjegyzetek *Agoston György*: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai c. könyvéhez. (Tankönyvkiadó, Budapest, 1961.)

szocialista viszonyban stb. határozza meg.² Ez nem a szerző egyedi értelmezése, ezzel a következtetlen, pontatlan fogalmazással tantervekben, útmutatókban is találkozhattunk. Ezért is érdemes a kérdésnél tovább időznünk. A kommunista és szocialista erkölcs differenciált elemzésének követelménye a kommunista és szocialista társadalom közötti társadalmi *fejlettségi* szint különbségéből fakad. Mondhatjuk úgy is, hogy a kommunizmusnak van egy alsó szakasza, amit hétköznapi szóhasználat szerint szocializmusnak nevezünk és van egy kifejlett szakasza, amelyen a kommunista társadalmat értjük. A kommunizmus két szakasza között minőségi különbség van, ami kifejezésre jut pl. a munka szerinti elosztás szocialista elvében és a szükségletek szerinti elosztás kommunista elvében. Ez a különbség, amely a termelési viszonyok és a termékek bőségének fejlettségi szintjében gyökerezik, tükröződik az emberek erkölcsi tulajdonságaiban, a két fejlettségi fok erkölcsi normáiban, kategóriáiban, tehát tükröződnie *kell* az etika szféráiban és számolni kell ezzel az erkölcsi nevelésben is. Ha mi tanulóinkat a kommunizmus virágzó távlata alapján neveljük, úgy nem szabad a fejlődési szakaszok közötti különbségről elfeledkeznünk. Éppen a minőségi különbségek feltárása s tudatos ismerete alapján kell őket a kommunizmus jövőendő öntudatos építőinek nevelnünk. A félreértések elkerülésének érdekében még egyszer aláhúzzuk, hogy a szocialista erkölcs nem áll szemben a kommunista erkölccsel, mint ahogy a szocialista társadalom sem a kommunista társadalommal. „A kommunista társadalmi viszonyokhoz nincs más út, mint a szocialista viszonyok fejlesztésének és tökéletesítésének útja.”³ Ugyanígy a kommunista erkölcs kibontakozásának útja a szocialista, ill. a kommunizmus alsóbb szakasza erkölcsének kiteljesedése. A következtetesen kifejlett szocialista erkölcs átcsap a kommunista erkölcsbe. Ismeretes az a kölcsönhatás, ami az erkölcsi fejlődés és a társadalom anyagi feltételei között fennáll. A szocialista erkölcs fejlődése visszahat a szocialista építésre, megerősítja azt, megteremti a lehetőségeket a további erkölcsi fejlődéshez.⁴ A szocialista erkölcs csírájában tartalmazza a kommunista erkölcs kibontakozásának feltételeit, amelyek az erkölcsi és anyagi fejlődés kölcsönhatásában érlelődnek. Ezt a csírákat kell felismernünk s tudatos nevelőmunkánk során gondoznunk, hogy a kommunista erkölcs kivirágozzék.

Egy példa erre a munkához való szocialista viszony. A szerző igen részletesen elemzi a munkához való szocialista viszony tartalmi kérdéseit és nevelési feladatait, építve a makarenskói örökségre. A fejtegetések alapján összeállíthatjuk *Agoston György* felfogását a munkához való szocialista viszonyról. S ha az idézett sorok nem is egymás után következnek — ez fejtegetéseinek természetéből következik — a szerző felfogását igyekszünk hűen tolmácsolni. A következőket írja: „*A fizikai munka csak akkor vonzó, ha alkotó munka, ha nem a nyers izmok működtetése. Az értelem nélküli erőfeszítést nem lehet szeretni...*”

A munkának lehetőleg mindig *hasznos hajtó, valamilyen konkrét eredménnyel járó munkának* kell lennie ahhoz, hogy a gyermek számára értelmesnek, vonzóan, izgalmas feladatnak tűnjön.”⁵

„A kommunista jellem csak *a kollektív munkában* formálódhat. A szocialista munka nemcsak önmagunk számára, hanem a közösség javára is végzett munka, része a közösség előtt álló egész munkafeladatnak...”⁶

„Feltétlenül fel kell használnunk azt a hatalmas nevelőforrást, amelyet egy gyári, egy termelő kollektíva jelent. Hogy ez megvalósítható legyen, ahhoz az szükséges, hogy a tanulók jól ismerjék az üzem helyét gazdasági életünkben, gyártmányainak jelentőségét a bel- és külkereskedelemben, ismerjék az üzemi termelési tervet, annak az ő munka-

² „A kommunista erkölcs legfőbb tartalmi jegyei:

a) a szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus,

b) a szocialista humanizmus,

c) az igazság szeretete (pontosság a szó mély értelmében),

d) a munkához való szocialista viszony, a munka becsülete és a szocialista tulajdonhoz való helyes viszony,

e) a fegyelmezettség,

f) céltudatosság, bátorság, helytállás a nehézségek legyőzésének képessége.” I. m. 63. o.

³ „A kommunista elvekre való áttérés lehetséges, de csak akkor, ha majd létrejön az anyagi-technikai alap, az emberek öntudata magas fokot ér el, s ha majd a szocializmus elvei teljesen kifejlődtek és hiánytalanul kibontakoztatták progresszív lehetőségeiket. A kommunista társadalmi viszonyokhoz nincs más út, mint a szocialista viszonyok fejlesztésének és tökéletesítésének útja.” (*Hruscsov* előadói beszéde az SzKP XXII. kongresszusán, Népszabadság 1961. okt. 18-i száma 14. o.)

⁴ „A kommunista termelési viszonyok morális feltételei az anyagi feltételek megteremtése folyamán fejlődnek, — de csak az anyagi feltételek létrejöttét követően érlelődhetnek meg teljesen. Mindig szem előtt kell azonban tartani azt, hogy a szocialista és a kommunista társadalmi morál gyorsabb fejlődése mind a szocialista építésben, mind a kommunista építésben gyorsítja az anyagi termelés fejlődését...” (*Nemes Dezső*: A kommunizmus építésének elvi kérdései, Népszabadság 1962. I. 28. o.)

⁵ I. m. 131. o.

⁶ I. m. 135. o.

helyükre eső részét, tudatosodjék bennük saját teljesítményük és az üzem tervteljesítésének összefüggése...⁷ (Kiemelés tőlem.)

„Nagyon sok múlik azonban azon is, hogy a tanulók *hatásos felvilágosítást* kapnak-e a munka egyéni és társadalmi jelentőségéről, szerepéről...⁸”

„A tanulóknak fejlettségüknek megfelelő színvonalon meg kell érteniük saját egyéni munkájuk (tanulásuk, fizikai munkájuk) és a társadalom, a közösség, a nép ügyének összefüggését. Egyéni munkájukat egyre messzibb és szélesebb közösségi távlatok megvalósításának láncszemeként kell felismerniük.”⁹

Fenti fejtegetésekből, amelyek a makarencói hagyományokra támaszkodnak, ki lehetne hámozni és meg lehetne fogalmazni a munkához való szocialista viszonyt. Kár, hogy ezt a lehetőséget a szerző nem használja ki. Ellenvetésként mondhatjuk, hogy a fejezetben a munkához való szocialista viszonyra nevelésről van szó, s így a meghatározás fel van oldva a fejtegetésekben. De mégsem erőszakolt kívánság, hogy az olvasó a meghatározással találkozni szeretne. Megkíséreljük ezt a meghatározást a fejezet mondanivalója alapján megfogalmazni, amely, úgy véljük, nem lesz ellentétben a makarencói elvekkel. Agoston György írja, hogy a munka legyen *alkotó*, hasznot hajtó, mondhatjuk úgy, *társadalmilag hasznos, kollektív* munka. „Egyéni munkájukat (a tanulóknak) egyre messzebb és szélesebb közösségi távlatok megvalósításának láncszemeként kell felismerniük.” Talán nincsen ellentétben a szerző fejtegetéseivel, ha azt mondjuk, hogy a *munkához való szocialista viszony az egyén nézőpontjából kifejeződik* a munka örömeiben, abban az örömben, amely magában foglalja az alkotó munkának a közösségi munkában való átélését, felismerve munkájának társadalmi hasznát.¹⁰ Ha ezt a megfogalmazást elfogadjuk, úgy mondhatjuk, hogy elhatároltuk a munkához való szocialista viszonyt a munkához való kommunista viszonytól, de egyben egymáshoz való kapcsolatukat is megfogalmaztuk. Ugyanis a *munkához való kommunista viszony az egyén nézőpontjából*: a munka az egyén számára természetes tevékenység, életszükséglet. Hogyan válhat a munka természetes tevékenysége életszükségletté? A munka örömein keresztül.¹¹ Tehát ha megfogalmazzuk a munkához való szocialista és kommunista viszonyt az etika aspektusából, úgy lényegében a közeli és a távoli nevelési céljainkat tűztük ki. A távoli perspektíva kapcsolata a közeli perspektívákkal a makarencói hagyományok megvalósítása, mert nemcsak a tanulóknak van szükségük arra, hogy: Egyéni munkájukat egyre messzebb és szélesebb közösségi távlatok megvalósításának láncszemeként kell felismerniük. Bátran állíthatjuk, hogy erre szüksége van a *nevelőnek* és szüksége van a tudományos dolgozónak is.

Talán ez a példa is illusztrálja, hogy fontos a kommunista erkölcs fejlődési szakaszainak megállapítása, a szocialista és kommunista erkölcs elhatárolása és a közöttük levő kapcsolatoknak kimunkálása. És talán azt is példázta, hogy a kommunista erkölcs kibontakozásának feltétele a szocialista erkölcs következetes kiteljesedése. Ez az elhatárolás egyben biztosítja az etikai és erkölcsi koncepciók *történetiségét*, azt, hogy az erkölcs normáit, kategóriáit ne statikusan, hanem valóságos dinamikájukban, fejlődési tendenciájuknak megfelelően vizsgáljuk.

A másik most kevésbé jelentős és izgalmas kérdés az etika és ebből következően az erkölcsi nevelés úgy nevezhető „rendszer-tani” kérdései. Agoston György kiindulva a makarencói életmű szelleméből, a következőket írja: „... a *kommunista erkölcs központi eszméje a kollektívizmus*... A kollektívizmus fejezi ki a kommunista erkölcs fontosabb sajátosságát.

A *kollektívizmus áthatja a kommunista erkölcs valamennyi kategóriáját*.¹² Úgy tűnhet, hogy ebben a megállapításban pusztán a makarencói örökség iránti hűség vagy az életmű megbecsülése jut kifejezésre. A kérdés sokkal nagyobb horderejű, ha az etikai és a pedagógiai szerzők felfogásával szembesítjük. Ugyanis az etikusok és a pedagógiai szerzők általában a kollektívizmust a kommunista, ill. a szocialista erkölcs egyik alapelveként tartják. S itt nem fogalmazási különbségről van szó, hanem koncepcionális felfogásról. Mert ha a kollektívizmus csak az egyik alapelve a szocialista, ill. kommunista erkölcsnek, még ha az rangsorban az első is, nem lehet az egyes erkölcsi normák vagy kategóriák egymáshoz való viszonyát, belső összefüggését feltárni. Mit fejez ki ez a meg-

⁷ I. m. 136. o.

⁸ I. m. 138. o.

⁹ I. m. 139. o.

¹⁰ Erről bővebben a Magyar Pedagógia 1962. 1. számában: Gondolatok az embernek munkával való önteremtéséről.

¹¹ A kérdést itt csak a tudat oldaláról fogalmaztuk meg, ennek természetesen elsődlegesen népgazdasági feltételeit kell megteremteni, s nem érintettük — a szocializmus viszonyai között az anyagi ösztönzés szerepét.

¹² I. m. 62. o.

határozás, hogy a szocialista erkölcs közösségi erkölcs? Kifejezi a szocialista erkölcs jellegét, mely a szocialista erkölcs lényegét, sajátosságait 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, amely 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 a szocialista ember harmóniáját a közéletet és magánéletet érintő erkölcsi cselekedetekben és érzelmekben: a szocialista erkölcsben ezért egyneműek az erkölcsi törvények és követelmények a magánélet és a közélet területén. Ezzel szemben a polgári erkölcs individualista jellege tükrözi a polgári társadalom emberének meg hasonlóságát. Az individualista erkölcs kettős könyvvitelt vezet a magánélet és az állampolgári élet erkölcsében.¹³

Tehát *Agoston György* kiindulópontja, hogy a szocialista társadalom erkölcsét közösségi erkölcsnek tartja, elvi előrelépés az etika és így az erkölcsnevelés „rendszertani” kérdéseinek tisztázása szempontjából, sajnálatos, hogy a megállapításnak konzekvenciái nem érvényesülnek következetesen a további „rendszertani” kérdések kidolgozásában. Igaz hogy az etika „rendszertani” problematikája a nemzetközi szocialista irodalomnak is a legelhanyagoltabb kérdései közé tartozik. A nemzetközi irodalomban különböző álláspontokat találhatunk. Az etikai irodalomban a leggyakoribb az erkölcsi alapelvek fogalmának használata. Az egységes állásfoglalás azonban az alapelvek meghatározásában, illetve rangsorolásában még ezeknél a szerzőknél sem alakult ki. A szerzők munkáiban — nem ritkán — összekeverednek az alapelvek címszava alatt az erkölcs normái, kategóriái, az egyén egyes erkölcsi tulajdonságai. A Szovjetunió Tudományos Akadémiájának Filozófiai Intézete 1959 március havában tudományos ülészakot rendezett. Az ülés tárgyaként a marxista-leninista etika kérdései szerepeltek. Az egyik felszólaló, *V. T. Jefimov*, hozzászólását a marxista-leninista etika kidolgozása fontosságának szentelte. Mondandójában energikusan aláhúzza azokat a „nézeteltéréseket”, amelyek az egyes szerzők műveiben találhatók.¹⁴ A „nézeteltéréseket” elkerülve beszél *Agoston György*, a kommunista erkölcs általános vonásai c. fejezetében a *kommunista erkölcs* legfőbb tartalmi jegyeiről.¹⁵ E „jegyek” között találhatunk általános és partikuláris erkölcsi normákat, erkölcsi kategóriákat és erkölcsi tulajdonságokat. Ha szerző a szocialista ember erkölcsi „jegyeit” sorolná fel, ez nem is hatna zavaróan. Az egyén tulajdonságait vizsgálva, a *szubjektum aspektusából* mondhatjuk, hogy a szocialista hazafiság, a humanizmus, az igazság szeretete, a munkához való viszony, a fegyelmezettség, a céltudatosság stb. az egyén erkölcsi tartalmának főbb jegyei. Ha azonban az *etika aspektusából* határozzuk meg az erkölcs tartalmát, úgy az olvasó jogosan elvárhatja a „rendszertani” kérdésekben való állásfoglalást. Mi a szerző álláspontja: a munkához való viszony erkölcsi alapelv vagy erkölcsi norma, az igazságosság erkölcsi kategória vagy erkölcsi tulajdonság stb.? Ez nem szörszálhasogatás, hanem fontos tudomány-rendszertani kérdés, aminek megoldása nélkül az erkölcsi jelenségeket csak egymásmellettségükben tudjuk leírni. Ennek megoldása nélkül nem tudjuk az egyes erkölcsi jelenségek közötti lényeges összefüggéseket, kapcsolatokat feltárni.

Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy pedagógiai szerző kötelezhető-e arra, hogy állást foglaljon tisztázatlan etikai „rendszertani” kérdésekben. Ez kétségtől az etikuskok feladata. A pedagógusnak az erkölcsi nevelés kérdéseiben kell munkálkodnia. Ugyanakkor az is igaz, hogy az erkölcsi nevelés kérdéseinek felvetése, kidolgozása feltételezi az etikai aspektus elvi tisztázottságát. Ennek az igénynek a felismerése készteti *Agoston Györgyöt*, hogy mégis foglalkozzon az erkölcs kérdéseivel az etika nézőpontjából. Ezért foglalja — feltételezhetően — könyvének címébe a kommunista erkölcs tartalmát. Sajnálatos azonban, hogy ennek a felismerésnek konzekvenciái nem érvényesülnek a „rendszertani” kérdések kimunkálásában. Reméljük, hogy ennek a szerző későbbi műveiben érvényt szerez, hiszen könyvének előszavában megjegyzi, hogy kéziratát csak a sürgető igény kielégítésére adta ki, és sejteti, hogy a kérések további kidolgozása szándékában van. Nem véletlen, hogy a sürgető igény erősebben jelentkezik a pedagógia vonalán.

¹³ Vö. a Magyar Pedagógia 1961. 3. sz. *Hans Boeckrl* írt recenzióval.

¹⁴ „Ugyanakkor a marxista-leninista etika néhány problémája még nem kielégítő módon szerepel irodalmunkban. Másrészt még mind a mai napig „nézeteltérés” van az egyik legfontosabb elméleti probléma megoldásában, az etikai fogalmak osztályozása terén. Cikkeikben és brossuraikban sűrűn felcserélik a morál legfontosabb alapelveit annak normáival, az etikai kategóriákkal, különböző erkölcsi tulajdonságokkal.”

¹⁵ Vö. 3. o.

A pedagógia bizonyos vonatkozásban közelebb áll a gyakorlat igényeihez, mint az etika. Ugyanis közel nyolcvanezer pedagógusnak feladata tanulóifjúságunk erkölcsi nevelése. Ez a körülmény követelősen és kényszerítően hat a pedagógiára, hogy az erkölcsi nevelés kérdéseivel foglalkozzon. Az etika aspektusában a gyakorlati igény csak közvetetten jelentkezik. Noha az etikai kérdések tisztázása az elsődleges, s az erkölcsi nevelés problematikáját megnyugtatóan csak az etika és pszichológiai tudományos eredményeire támaszkodva lehet kidolgozni.

A koncepcionális kérdésekhez sorolhatjuk azt is, hogy a szerző az *akarat szabadságát az erkölccsel való összefüggésben* felveti. Egész fejezetet szentelve a kérdésnek, az akarat szabadságát az ontológia és az etika aspektusából elemzi. A kérdés felvetése több vonatkozásban jelentős. A tulajdonképpeni erkölcs feltételéhez tartozik az akarat viszonylagos szabadsága. Ha az egyénnek nincsen lehetősége az erkölcsi jó és a rossz között választani, akkor nem is beszélhetünk erkölcsről, s nem alkothatunk erkölcsi ítéletet. A probléma ott van, mit jelent az akarat viszonylagos szabadsága. Ágoston György két oldallal polemizál. Igen erőlesen vitatkozik a vallásos etikák szabad akarat koncepciója ellen, és érveket hoz fel az akarat mechanikus determinista értelmezése ellen. Az akarat teljes meghatározottságának mechanikus felfogását kivált arról az oldalról bírálja, hogy a mechanikus determinizmus nem ismeri el az azonos körülmények között élő emberek különböző cselekedeteinek lehetőségét. Azonban Ágoston sem fogadja el az akarat viszonylagos szabadságát, illetve szerinte az akarat, a cselekvés, csak a külső körülményekhez képest viszonylag szabad, a személyiséghez, a szubjektumhoz képest, minden esetben teljesen szükségyszerű.¹⁶ A választás lehetőségét a szerző két vonatkozásban ismeri el: egyrészt azonos körülmények között élő emberek közötti különböző választások lehetőségét, másrészt egy ember vonatkozásában, hogy *utólag* a jövő cselekedetei szempontjából másképpen választhat. Fordítsuk le ezt a felfogást a legbanálisabb nevelési kérdésre. Egy tanuló otthon hagyta a füzetét. A hozzá intézett kérdésre azt válaszolja, hogy elaludt és nem volt már ideje körültekintően összerakni a táskáját, mert abban az esetben elkésett volna. Ágoston György filozófiai álláspontja alapján a személyiséghez képest szükségyszerű volt, hogy a tanuló elaludt, és a két rossz közül, hogy elkísik, vagy a táskáját összedobálja, az utóbbit választotta. A felelősségre vonás pedig csak a jövő cselekedetei és a többi tanulóra való hatás szempontjából jelentős.¹⁷ Ezzel szembeállíthatnók azt a felfogást, hogy a tanulónak a személyiséghez képest *lehetősége volt* arra is, hogy idejében ébredjen és a táskáját rendesen, megelőző este elkészítse. A személyiség vonatkozásában is meg van a lehetőség az akarat és a cselekedetek viszonylagos szabadságára. Természetesen ezek a cselekedetek bizonyos összefüggésben szükségyszerűek. De vannak olyan összefüggések is, amelyek szükségyszerűek, de abban a vonatkozásban nem lényegesek, ez a véletlen. A véletlenben is a szükségyszerűség jelentkezik, de mégis véletlen, mert abban a vonatkozásban nem lényeges. Tehát visszatérve a példánkra, a személyiség szempontjából sem volt teljesen determinált, hogy tegyük fel, az a tanuló este a televíziót nézte, s ezért elaludt és a táskáját összedobálta. E felfogás alapján nemcsak azért vonhatjuk felelősségre a tanulót, hogy a jövőben másképpen cselekedjen, hanem, mert az *adott* esetben volt lehetősége a személyiségének vonatkozásában is másképpen cselekedni. A személyiséghez viszonyított választási lehetőség motivációi többféle is lehetnek, több irányú cselekvésekre is megadják a lehetőséget. Vagyis az akarat a *szubjektum vonatkozásában is viszonylag szabad*.

A továbbiakban néhány részkérdéssel foglalkozunk.

A munkához való viszonyt az etika „rendszerint” meghatározásában eltérően értelmezik; a szerzővel egyetértésben állítjuk, hogy a nevelés szempontjából elsődleges jelentőséggel bír, ezért is érdemes a kérdéssel kissé tovább időznünk. Ágoston György írja: „Vannak olyan teoretikusok, akik a munkához való új viszonyt a szocialista ember legfontosabb sajátosságának tartják. Ebben annyi igazság feltétlenül van, hogy *főképp a derekas munká-*

¹⁶ „A személyiséghez képest azonban az akarat, az emberi magatartás és cselekvés még viszonylagosan sem szabad, személyiségünkhez képest nincs még viszonylagosan sem lehetőségünk több magatartás- és cselekvési mód közötti választásra. A személyiséghez képest magatartásunk, cselekvésünk minden esetben teljesen meghatározott, szükségyszerű.” (I. m. 42–43. o.)

¹⁷ „A következő kérdés, amelyre választ kell adnunk: *mi értelme van annak, hogy az emberek cselekedeteit utólagos erkölcsi megítélésben részesítsük?* Mi a jelentősége annak, hogy pl. egy már elkövetett rossz cselekedetért felelősségre vonjuk azt az embert, akinek a cselekedete teljesen meghatározott volt? Nyilvánvaló az elmondottak alapján, hogy a cselekedetek utólagos erkölcsi bírálata az emberek jövő cselekedetei szempontjából lényeges, sőt rendkívül nagy jelentőségű: Az erkölcsi bírálat, rosszallás, de az erkölcsi dicséret, helyeslés is *determináló tényezővé válhat*, amely hasonló esetekben meghatározza szóban forgó személy, de mások cselekedetét is. Az erkölcsi megítélés, különösen ha lélektanilag hatásos situációban pl. egy szeretett közösség közvéleménye által történik, erős befolyást tud gyakorolni a személyiségre, a személyiségjegyek valamelyikére, a személyiségjegyek bizonyos komplexumára úgy, hogy amikor az erkölcsi megítélésben részesült cselekedethez hasonló cselekvésre kerül sor, *már megváltozott vagy legalábbis részben megváltozott személyiség* a szubjektív determináló tényező.” (I. m. 45–46. o.)

ban nyilvánul meg a többi erkölcsi tulajdonság is...¹⁸ Ehhez még hozzátehetnénk, hogy nemcsak megnyilvánul, hanem döntően a munkában *alakulnak* az egyéniség erkölcsi vonásai. A munkára nevelés, amint azt a szerző hangsúlyozza, a *munka* által történik, a szocializmusban nemcsak a munka végzéséhez szükséges képességeket alakítja ki, hanem döntően hozzá kell járulnia az egyéniség kibontakozásához. Ezért is húzza alá Ágoston György, hogy: „A kollektív munka az emberek kommunista nevelésének egyik legfontosabb eszköze.”¹⁹

A munkához való szocialista viszony kialakításának nevelési feladatait tárgyalva, a munkáranevelés első feladataként a játékot jelöli meg. A pedagógiaiailag jól előkészített játékok a munka előiskolájának tartja. Elemzi a játék és munka közötti különbséget és a közöttük levő „sok lényeges hasonlóságot”.²⁰ Ez marxista állásfoglalás. Ugyanis a polgári pedagógia a játék és a munka között antagonizmust lát, mint ahogy erre a szerző is utal, s ez a nézet még napjainkban is a múlt maradványaként kísért. A játék és munka szembeállítás a burzsoá társadalomban objektív adottságokból fakad. A polgári társadalomban, a dolgozók többségét tekintve, a munka *nem* az életöröm területe. A tőkés viszonyok között végzett munka fő tendenciájában nem teszi lehetővé a dolgozó életérzésének élvezetét: az alkotókedv, a fantázia megvalósulását. A munkában elvetélésre ítélt életörömök a munkán kívül az öncélú játékokban keresnek levezetést.²¹ A munka a kényszer területe, a játék „az egyéniség szabadságának” megvalósulása. A szocialista viszonyok között végzett munka, a dolgozók többségét érintő, főtendenciájában az életöröm területe. Ebben az összefüggésben a játékoság sem teljesen öncélú. Mint ahogy a szerző felsorolja, a játékokban is megtalálhatók azok a mozzanatok, amelyek a munka végzése közben is fellelhetők. Ehhez még hozzátehetjük, hogy a gyermekekben — a felnőtt környezet hatására — él a törekvés a játékokban a *hasznosság* látszatát átélni. Homokpogácsát sütnek és azzal egymást kínálják, házat építenek és azt „lakhatóvá” teszik, orvost játszanak, egymást „gyógyítják” stb. Kétségtelen, hogy ezekben a játékokban az utazás hajlandóságát ismerjük fel, amiből későbbben már kialakulhat a hasznos cselekedet igénye, megfelelő környezeti hatásokra. S itt van még az átmenet az egyszerű hasznos munkák végzésére. Nagyon fontos elv, amit a szerző is hangsúlyoz, hogy a gyermek munkájának hasznosságát kis közössége számára érezze. Ágoston György aláhúzza, hogy kedvező eset, ha a gyermeknél a munka végzését „az érdeklődés és a kötelesség összeeső motívuma” irányítja. Az érdeklődés és a kötelesség azonban nem eshet mindig egybe, fűzi tovább a gondolatot, tehát megfelelő nevelői ráhatással a gyermekeket képessé kell tennünk, hogy pusztán kötelességtudatból is végezzenek feladatokat. Makarenkóra utal az idézet lényege, hogy a gyermekeket úgy kell nevelnünk, hogy számukra a munka végzésének döntő motívuma ne a munka érdekessége, hanem annak *haszna és szükség-szerűsége* legyen. A nevelési folyamat arra irányuljon, hogy a gyermek a legkellemetlenebb munkában is örömet találjon, ha annak társadalmi értékét felismeri.²²

A továbbiakban a tanulás munka jellegét fejt ki. A nevelői munka egyik legfontosabb feladatául a tanulói aktivitás kibontakoztatását jelöli meg. A tanulás fogalmában összekapcsolja a fizikai és szellemi munka végzését. A fizikai munkával kapcsolatos gondolatait már előzőekben ismertettük.²³ Itt már csak egy problémát szeretnénk érinteni, a közösségi munka jellemformáló hatását. Ágoston György részletesen fejtegeti, hogy a gyermek munkája közösségi munkává azáltal válik, hogy értékelni tudja saját munkájának jelentőségét a kis és nagyobb közösség szempontjából. A szerző elemzésén végig húzódik a lényeges — makarenkói — megállapítás, hogy a közösen végzett munka még önmagában nem jelenti a közösségi munkát, a közösségi munka ott kezdődik, amikor

¹⁸ I. m. 121. o.

¹⁹ I. m. 118. o.

²⁰ „A játék és a munka közötti legfőbb különbség az, hogy míg az előző nem hoz létre társadalmi értékeket, addig az utóbbi olyan tevékenység, amely anyagi vagy kulturális javak, társadalmi értékek létrehozására irányul. A játék és a munka között azonban sok lényeges hasonlóság is van. Mindkettő alkotás, valaminek a megvalósítására törekvés, még ha a játékban nincs is társadalmi hasznú célkitűzés. A játékban is megvan tehát a munka, a gondolkodás erőfeszítése. A gyermek nagyon komolyan veszi a játékot, és a játékban vállalt célt, feladatot nagy igyekezettel valósítja meg, annak érdekében szívesen győz le nehézségeket, akadályokat. A jól sikerült játékot is, mint a jó munkát, az alkotás, a siker, a győzelem öröme kíséri. Mindebből az következik, hogy a *kisgyermek munkára nevelése elsősorban jó tevékenységi formáján: a játékon keresztül történhetik a legsikeresebben.*” (I. m. 122—123. o.)

²¹ Thomas Mann ezt a problémát ábrázolja a Székhámos vallomásaiban. Hőse Félix Krull egyéniségét csak öncélúan tudja megvalósítani. A székhámoság Félix számára nem a pénzszersz eszköze, hanem életérzésének élvezete, mert alkotókedvét, fantáziáját csak mint székhámos tudja a dekadenciában realizálni.

²² „Az érdeklődésből fakadó cselekvés és a kötelességtudatból fakadó cselekvés azonban nem eshet mindig össze. Ilyenkor a gyermeknek képesnek kell lennie vágya ellenében kötelességtudatát érvényre juttatni. Makarenkóval együtt valljuk: „A gyermeknek el kell tudnia végezni olyan munkát is, amely nem különösen érdekli, amely az első pillanatra unalmasnak látszik. Általában úgy neveljük, hogy a munkaerőfeszítés döntő momentumra ne a munka érdekessége, hanem haszna és szükség-szerűsége legyen. A szülőknek ki kell fejlesztenünk a gyermekben azt a képességet, hogy kellemetlen munkát is zsörtölődés nélkül végezzon. Később, ahogy a gyermek fejlődik, a legkellemetlenebb munka is örömet szerez neki, ha annak társadalmi értéke világos számára.” (I. m. 125. o.)

²³ Vö. 5. o.

a gyermek, a tanuló felismeri és tudja, hogy egyéni munkája része a közösség előtt álló munkafeladatnak, s saját munkájának eredményességét is képes aszerint értékelni, hogy az mennyiben járult hozzá a közösség előtt álló feladat megvalósításához. Ennek a fontos nevelési elvnek a családi és az iskolai nevelési feladatait igen részletesen taglalja. A kérdés nevelési jelentőségét húzza alá az a körülmény, hogy *a közösségi ember kialakulásának útja a közösségi munka*. A közösségi munka formálja az ember erkölcsi tulajdonságait, itt valósul meg egyénisége. A szerző Makarenkóra utalva hangsúlyozza, hogy a munka pedagógiai feltételeit meg kell teremteni, mert „*a munka önmagában nem jár kellő nevelési eredménnyel*”. Makarenko harcolva a munka fetisizálói ellen a következőket írja: „... a munka a vele párhuzamosan haladó képzés, politikai és társadalmi nevelés nélkül semmiféle nevelő eredménnyel nem jár, hanem semleges folyamat marad.”²⁴ Ezért foglalkozik a szerző a munka pedagógiai feltételeivel.

A munkához való szocialista viszonyra nevelés tartalma és feladata c. fejezet a könyv legsikerültebb része, ugyanis itt valósította meg a legeredményesebben a makarenkói hagyományokat, itt a legkidolgozottabbak a *nevelés elvi és módszerbeli vonatkozásai*. Itt tőri át a feladat megjelöléseknek megszokott, „*kategorikus imperativusait*” és hozzájárul a feladatok módszerbeli megoldásához. A nevelésnek általában, de az erkölcsi nevelésnek különösen a módszertani kérdései a pedagógiának az oktatás módszertanához képest elhanyagolt területe. Az utóbbi években kapott jelentőségének megfelelő hangsúlyt az oktató-nevelő munkában a nevelés. A nevelési kérdések előtérbe helyezésének szükségessége tükröződik a Pedagógiai Tudományos Intézet által készített „Nevelési tervjavaslat”-ban, melynek úttörő jelentőségét *Agoston György* is elismeri.²⁵ A „Nevelési tervjavaslat” már a kísérletezés éveiben is — egy sor — megoldandó nevelési módszertani kérdést vet fel, melyeknek kidolgozása feltételezi az iskolai nevelő munka gyakorlatának tervszerű figyelemmel kísérését. Mondhatjuk úgy is, hogy ösztönzi a pedagógiai kutató munkát, hogy az iskolai nevelő munka gyakorlatának eleven problémáiból merítve, annak elvi módszerbeli kidolgozásához járuljon hozzá. Az említett fejezet ebben az összefüggésben, a Nevelési tervjavaslatban is kifejezésre jutó törekvésekhez kapcsolódik.

Ez az ösztönző hatás, amely eleven nevelési problémák kidolgozására készítette a szerzőt, a többi fejezetben valamivel kevésbé érvényesül. Vegyük például az igazság szeretetére nevelés tartalmának és feladatainak elemzését. A szerző az igazság fogalmát az ontológia és a gnoszológia aspektusából vizsgálja. Az etikai szempontokat nagyobb lélegzettel tárgyalja az intellektualizmus, a racionális hatások oldaláról és kisebbel a gyakorlat vonatkozásait. Kétségtelen, hogy az intellektuális élményeknek erős érzelmi hatásai vannak s az intellektuális érzelmek maradandók. A pedagógus olvasó feltételezhetően igényelné annak a nevelési feladatnak kidolgozását, hogy — általában — az élmények által kiváltott érzelmek hogyan válnak meggyőződéssé, világnézeté. Ez a világnézeti nevelésnek fontos és aktuális problematikája. Hiszen a világnézeti nevelés egyik leghatékonyabb formája az erkölcsi nevelés. Tehát ha a szerző az igazság szeretetére nevelést a *világnézeti neveléssel* összefüggésben tárgyalná, ha felvetné azt a fontos módszerbeli problémát, hogy *hogyan* válik az igazság a meggyőződésné keresztül világnézeté, akkor az iskolai nevelő munka eleven problémáiból meríthetne. Éppen ezért érdemes volna a továbbiak során ebbe az irányban e kérdéssel tovább foglalkozni. Az igazságnak a világnézettel való összefüggése helyett a szerző e tárgykörhöz a tanuló pontossága fejlesztésének nevelési feladatait kapcsolja. Talán a pontosságra nevelés tárgyalása közelebbi összefüggésbe hozható a fegyelemre neveléssel? A szerző a pontosságot két vonatkozásban értelmezi. A tulajdonképpeni hétköznapi szóhasználat szerint: időben teljesíteni a feladatokat. Ez értelmezésének egyik vonatkozása. A másik, hogy a tanuló a látott, hallott, átélt dolgokat pontosan idézze fel. Természetesen ez összefügg az igazságra neveléssel is, de mégis jobban kapcsolódik az önuralomra és fegyelmezettségre nevelés feladataival.

Agoston György a hazafiságra és proletár internacionalizmusra nevelés tárgykörének vizsgálata során összegezi a nevelés szempontjából a nemzeti büszkeséggel és az internacionalizmussal kapcsolatos marxista tételeket. A szocialista humanizmusra nevelés feladatait tárgyalva felveti a nemek közötti viszony eléggé elhanyagolt nevelési kérdéseit és állást foglal a jól megszervezett koedukáció mellett.

Agoston György a szocialista fegyelemre nevelés feladatait történeti áttekintés igényével kezeli. A múlt marxista elemzése minden szempontból hasznos, s ezt a szerző

²⁴ I. m. 137—138. o.

²⁵ „Nagy segítséget nyújt az osztálytanítókknak, az osztályfőnököknek és minden egyes pedagógusnak a Pedagógiai Tudományos Intézet által az általános és középiskolák számára készített „Nevelési tervjavaslat”. E nevelési terv úttörő jelentőségű, mert hazánkban először foglalja rendszerbe és építi fel folyamatosan az iskola nevelő feladatait, köztük az erkölcsi nevelés feladatait.” (I. m. 187. o.)

más fejezeteknél is érvényesíteni kívánja. E fejezetnél, mondhatjuk, a leghosszabban elemzi a különböző irányzatok elméleteit, sajnálatos azonban, hogy kevesebb időt szán a tulajdonképpeni nevelési feladatok vázolására.

Könyvét a szerző az erkölcsi tulajdonságok kialakításának feltételeivel zárja. Az általunk felvetett problémák csak jelzik a vállalkozás jelentőségét. Az előszóból arra következtetünk, hogy a szerző e tárgykörben még tovább kíván munkálkodni, s könyvét a teljes kiforrottság előtt a sürgető igények követelésére adta közre. Úgy véljük, helyesen tette, mert így is segítséget nyújtott pedagógusainknak. Könyvét hasznosan forgathatják az osztályfőnöki tematikák, az egyes órák tartalmi kérdéseinek kidolgozásához, s nem utolsósorban ad segítséget a munkával való nevelés pedagógiai feltételeinek elvi tisztázásához.

Katona Katalin

AZ ISKOLÁS TANULÓK JELLEMZÉSE

P. Mesnard: *Éducation et caractère* c. műve alapján.

Tanulóink megismerése és jellemzése (általános- és középiskolában) még mindig igen sok nehézséget ad a pedagógusnak. Már pedig mindkettőre a pedagógiai gyakorlatban szükség van, bármennyire is közösségi nevelés a mi pedagógiai tevékenységünk. Folyóiratok, értekezletek iparkodtak segítséget adni a gyakorló pedagógusoknak. A sok haladás ellenére is a tapasztalat azt mutatja, hogy még mindig gyakori az elnagyolt jellemzés, belőle nem emelkedik ki a gyermek sajátos arca, a maga egyéni érdeklődéseivel, képességével, modorával, érzelmi életével, tevékeny vagy passzív alkatával, közösségi vagy szélső individualista törekvéseivel stb., stb. Márpedig a közösségi nevelésben sem közömbös, hogy milyen egyénekből épül a közösség és milyenekre akar hatni. A közösség-építés gyakorlati megvalósítása, a nevelés maximális hatékonyságának biztosítása, a tanulók igazi aktivizálása nem nélkülözheti a közösség tagjainak ismeretét, valamint ennek írásos rögzítését: jellemzését.

A tanulók megismerése és jellemzése céljából számbajöhető segédeszközök között e sorok írója jól fel tudta használni P. Mesnard: *Éducation et caractère* c.¹ művét. Nem állítjuk természetesen, hogy ez az egyedül használható ilyen irányú mű, azonban a tanulók megismerése és jellemzése szempontjából feltétlen hasznosságát bizonyította a Budapest, XX., Lázár utcai ált. iskolában 1958-ban tartott egyik nevelési értekezőlet. Ott e sorok írója különböző típusú gyerekek jellemzését mutatta be a testület tagjainak. Érdekes módon itt a név nélkül felolvasott jellemzések alapján a pedagógusok rendkívül gyorsan ráismertek a különböző tanulókra, noha a jellemzett osztály növendékei már 1956-ban elhagyták az iskolát.

Mesnard műve, mely az egyes típusok nevelési eljárásával is foglalkozik, a *Heymans-Le Senne*-féle karakterológia alapján épül fel. Tudvalevő dolog, hogy ez a karakterológia sok nevelőnek megnyerte már a tetszését külföldön, és amint fentebb említettük — kellő körültekintéssel — eredményesen használtuk a mi hazai viszonylataink között is.

Úgy gondoljuk, talán adhat némi segítséget a tanulók jobb megismerésére és árnyaltabb jellemzésére törekvő pedagógus számára ennek a — Mesnard és mások által is olyan sikeresen használt — jellemtanak a bemutatása.

*

Természetesen a jellemtípusokat Mesnard könyve alapján mutatjuk be, ő direkt a gyerekekre alkalmazza a karakterológiát.

A Heymans-Le Senne-féle jellemtanban 3 tényezőnek a különböző kombinációja adja azt a nyolc típust, amelyek megállapítása igen komoly kísérleti módszerek alapján történt.

A három tényező:

1. Indulati élet (ingerlékenység).
2. Aktivitási tendencia.
3. Elsődlegesség ill. másodlagosság (másként az ingerek kifelé v. befelé vetítése).

¹ Presses Universitaires de France, 1953.

A fenti három tényező kombinációi adják az alábbi jellem típusokat:

1. nyugtalan — ideges (nerveux)
2. túlérzékeny — töprengő (sentimental)
3. heves — vakmerő (colérique)
4. szenvedélyes — elméletalkotó (passionné)
5. élénk — felületes (sanguin)
6. meggondolt — fegyelmezett (flegmatique)
7. jellegtelen — puha (amorphe)
8. zárkózott — száraz (apathique)

(Magyar elnevezések *Murányi Kovács Endrénétől.*)

Mindjárt itt megemlíttük, hogy e jellemten az egyéni sajátosságokat egyáltalán nem mereven, hanem dinamikusan kezeli, vagyis számol azzal a szovjet pszichológiából is jól ismert tétellel, hogy a személyiség pszichológiai sajátosságai a tevékenységben alakulnak ki. Ebből a szempontból is alkalmasnak találhatjuk a személyiség pszichológiai vizsgálatára² és megismerésére.

A nyugtalan — ideges

Nagyfokú ingerlékenység, a megfontoltság és az igazi aktivitás hiánya jellemzi ezt a típust.

A külső környezet és a szervezet felől érkező ingerek nagymértékben hatásuk alatt tartják, innen érzelmi és kedélyéletének roppant változékonysága, hullámváza és szeszélyessége. Szeszélyének azonnali kielégítését keresi, ezért türelmetlen, és nem képes kitartó, jól átgondolt, rendszeres munkára, távolabbi érdekek tekintetbevételére. Nagy terveket sző, és addig míg e tervek ösztökélő ereje hajtja, végzi is a munkát, de ha egyes személyek, helyzetek összekuszálják „terveit”, elcsügged, vagy célszerűtlenül beleköt mindenkibe, anarchiára lesz hajlamos, duzzog és aszociálissá válik.

Az iskolában és a családban észrevehető nagy „mozgékony-sága”, ez azonban egyáltalán nem a „vitalitás” jele, hanem sokkal inkább annak hiányát bizonyítja. Mozgása inkább „izgás—mozgás”, sokszor izgátság. Éppen a mozgásos tevékenységek koordinációjával van baj. Nyugtalan „babrálásai”, amelyek állandóan zavarják saját és mások figyelmét az osztályban, ugyanezt a „fegyelmezetlen” mozgásos tevékenységet bizonyítják.

Égész lényében van valami „rendezetlen” életvezetés, a célok és eszközök megítélésében, megválasztásában bizonyos ügyetlenség.

Barátságainak alakulása olyan rapszodikus, mint egész lénye. Általában nem hű barát, hiszen mindent megun, így a barátokat is. Alapvető tulajdonsága a változás rendkívüli igénye. Az újnak a varázsa tudja érzelmi és értelmi tevékenységét mozgásba hozni, belső enerváltsága ettől stimulálódik. Ezért ne csodálkozzunk azon, ha folyton új célok, kezdeményezések, barátok, társaságok, könyvek stb. ragadják magukkal.

Ahogy nem hű barát, úgy nem nagyon megbízható állításaiban sem. Könnyen hazudik, sokszor csak azért, hogy így dramatizálja mondanivalóját, felkeltse az emberek érdeklődését maga és elbeszélései iránt. Az emberek érdeklődésére, megbecsülésére, a dicséretre ugyanis nagyon számot tart.

Érdekes: vágyik a kitüntetésekre, de nem vágyik az uralkodásra. Sokkal bohémabb annál. Egyébként rossz megfigyelő, felületes ítéleteiben, és az absztraháló értelem sem erőssége.

Kiemelkedő személyiségeiben nem ún. „cselekvő” embereket, nem politikusokat, szervezőket, technikai szakembereket ígér ez a típus, hanem olyanokat, akiknél az érzelmi élet, a gazdag intuíció a tehetség feszítő ereje.

Le Senne-ék pl. ide sorolják Musset-t, Verlaine-t Baudelaire-t, Chopint, Byront. Sajnos, a jövőendő „zsenik” mellett a pedagógus számára a fő gond az a sok nehezen nevelhető gyermek, akiknek a közösségbe való beiktatása és a közösségben való nevelése adja a munka keményebb részét.

A pedagógus és a szülők részéről igen nagy türelem, együttérző szív és szeretetteljes „kérlelhetetlenség” kívánatos ez önmagát kereső, határozatlan, de sokszor makacs, konok gyermek biztos irányítása céljából.

A „nyugtalan-ideges” találékony aktivizálása a közösségben elengedhetetlen, ha a fent vázolt rendszertelenséget, szeszélyességet és aszociális magatartásból fakadó egyéb kilengéseit megfelelő mederben akarjuk tartani.

² Vö.: A. L. Snirmann: A tanulói személyiség vizsgálatának pszichológiai alapjai. (A tanulók személyisége és gondolkodása. Nevelés-élektani tanulmányok. Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet. Tankönyvkiadó.)

Gyakran összetévesztik az idegessel. Sok a hasonlóság, de nagyon sok a különbség is a két típus között. Ingerlékeny ő is, kedélyvilága is nagyon hullámzó, annyira hogy az atmoszférikus változásokat is érzékeli. Az „ideges” típusnak impulzivitása eltűnt nála. Egy belső fék, a reflexióra, elmélkedésre való hajlam lefogja azt.

Éppen az a fő jellemvonása, hogy nagy belső indulati, érzelmi telítettségére nem tud cselekvésre átmenni, és így bekapcsolni a külvilágba ezt a zárkózott természetű, de forró, sőt forrongó belső életű típust. Kegyetlen nyomás ez a lefogott belső élet, és ez a külvilág felé csatornát nem találó önemésztlődés. A következménye ennek, félénkség, csüggettség, gondterheltség és magány. Sok egyéni és társadalmi elferdülés származik belőle. Nem könnyű felismerni, mert e típusból egyesek, mint mondtuk nagyon hasonlítanak az „idegeshez”: *törékeny külső, ingerlékenység, duzzadó hajlam* igen gyakori náluk is. Mások viszont igen nyugodtak és csak ritkán törnek ki heves megnyilatkozási formákban. Ismét másoknál a minden fiatalsággal együttjáró egészséges szenvedély, tűz sokáig eltitkolja a mélyben meghúzódó igazi lelki befeléfordulást, amely pl. a közösségbe való beolvadást fogja nehezíteni.

Leginkább tehát a közösséghez, a társakhoz való viszonyulásának megfigyelése adja meg a pedagógus számára a biztos tájékozódást. Az a képtelensége, hogy gazdag érzelmi életét a külvilágra áraszsa, odaviszi ezt a típust, hogy önmaga lesz saját érzelmi életének néha boldog, de általában megkínzott tárgya. Ha az érzelmi-indulati élet nem talál külső tárgyat, akkor saját magát fogja megkeresni, de már negatív előjellel. Az önvád, a büntudat, az önmagával való elégedetlenség, a lelkiismereti érzékenység mind kínzó jutalma annak a kétes kiválóságnak, mely saját magának ilyen eltúlzott felkutatására vállalkozott.

Nem nézi és így nem is látja a külvilágot, az embereket, a társakat. Az a kép tehát, amelyet róluk kap, sohasem egyezik azzal, amelyet belül magában róluk alkotott. A két véletl közötti ütközés folytonos, ezért melankóliája, befeléfordultsága és magánya állandósul. Az „érzékeny” roppant csökkent valóságérzete és érzékenysége felnagyít minden vélt vagy igazi sérelmet és az üldözés, az igazságtalanság érzetét kelti benne. Ellenállása a világgal szemben igen megmerevedik, a félelem, bizalmatlanság állandósul és gyakran káros kompenzálódásokhoz vezet.

A heves — vakmerő

Az ideges és a túlérzékeny alapvető jellemvonása tehát az igazi cselekvésre való képtelenség, vagy csökkent képesség. — Az erős tevékenység jellemzi viszont a heves-vakmerő típust. Gyors reakcióra képes a külvilág feléje ható ingereivel szemben. Igen szerencsés e típus biológiai szempontból. Szervezete olyan gép, mely jól asszimilálja a táplálékot, azt feszítő energiává alakítja át, és az energiát gyorsan és megfelelően adja le. Már kisgyermek korban könnyű felismerni. Nem kell mindenáron tömni táplálékkal, eszik ő maga is, és lassan kibontakozik benne a súlyos, duzzadó energiájú gyermek. Nagy erővel rugdalozik a fürdőkádban, gyorsan és szívesen ismerkedik a külvilággal, annak tárgyaival és személyeivel. Nem fél tőlük, és nem fél — ellentétben a kis gyermekek nagyobb részével — az apjától. Szereti annak férfias és mély zengésű hangját, csodálja erejét. Gyorsan tanul járni, és miközben elindul a világ meghódítására, beleütközik mindenbe. Elesik, felkel — általában sírás nélkül — és tekintélyes dudorokkal a homlokán. 3 éves korban alig lehet már vele bírni, 6 éves korban már tehetséges verekedő és szemtelen krakéler. A pubertás valóságos forradalom számára. A nemi ösztön, mely igen fejlett ennél a típusnál, könnyen uralma alá kerítheti serdülő éveit. E téren igen komoly feladatokat várnak szüleire, nevelőire.

A változt biológiai portréján, mint már jeleztük, duzzadó tevékenység-igény felel meg, mely fogható és gyors eredményeket akar. A külvilág birtokbavétele, meghódítása az alapvető tendenciája ennek a típusnak. Nem annyira egoista ő, mint inkább egocentrikus. Minden eszközt megragad, hogy előtérbe kerüljön, és a környezetében levő személyeket és tárgyakat úgy igyekszik felhasználni, hogy segítő szereplői legyenek neki abban a szélesre fogott színjátékban, melyben ő magának sajátította ki a főszerepet. Ez a jó húsi, életerős, mozgékony és közvetlen gyerek, eleinte a család jogos büszksége. Papa, mama egyaránt büszke a nagyon férfias jellegű gyermekre. Érdekes, hogy leányoknál is erősen férfias lelki alkat tartozik ide. Ezek nem annyira a direkt női tulajdonságok felé fejlődnek, mint inkább bizonyos férfias irányító, vezető szerepre vágyanak. Az életerős, mozgékony, majd kötekedésre, verekedésre hajlamos gyermek azonban később igen sok bajt okoz a családban.

Mindjobban érezni kezdi a függetlenségi vágyat, mely oly gyakran szembeállítja a családdal. Minden családi botrány, amelyet okoz, fokozza e vágyat. Esetleg ki is jelenti, hogy gyűlöli a családját, és nem tud velük együtt élni. Nem szabad komolyan venni ezeket a kijelentéseket. Valójában lelke mélyén bensőségesen ragaszkodik övéihez, amit időnként hirtelen támadt elérzékenységei és ragaszkodási megnyilvánulásai is bizonyítanak.

A családnak igen komoly problémát ad e heves, forrongó temperamentum serdülőkori kezelése. Nehéz feladat vár rá akkor, amikor a nemi fejlődés idején alapjaiban megváltozott gyermek társas ösztöneit a normális keretek közé kell szorítani. Ha a családnak ez nem sikerül, könnyen válhat a gyermekből zabolátlan, züllésre is könnyen hajlamos ifjú.

A függetlenségi vágy és az erős tevékenység megjelöli az utat a családi és iskolai nevelés számára is. A lehető legtöbb dinamizmust kell biztosítani számára, de őrködni kell annak pozitív irányulására.

A szenvedélyes

Ezt a típust erős érzelmi, indulati élet, a megfelelő cselekvőképeség és a külső világ ingereire való megfontolt reakció jellemzi. Erős, igen értékes típus ez. A megfontolt-ság a reagálásban — amely kellemetlen fék lehet az elégséges indulati élet híján, nála erősen rendezett magatartást tesz lehetővé: mindig tudatában van céljainak és eszközeinek. Minthogy igen értékes típusról van szó, fontos mind a saját, mind pl. iskolában, az őt befogadó tanulócsoport érdekében, hogy hamar felismerje a nevelő az ilyen típusú fiút vagy leányt.

Három éves korig semmi nem jelzi előre e gyermekről, hogy később belőle többé-kevésbé kiemelkedő egyéniség válik. Sőt még az is előfordul, hogy kétségesnek találják, vajon értelmes-e. Nem találni meg náluk sem azt a nagy vitalitást, melyet a heves-vakmerőnél, sem azt a nyugtalan mozgékony-ságot, amelyet az idegesnél találunk. Korai hangsúlyozott megfontoltsága nem teszi vállalkozó szelleművé, amire pedig olyan büszkék szoktak lenni a szülők. Nem vállalkozik nagy felderítő műveletekre a természetben. Míg a heves-vakmerő hamar megszerzi — néhány dudor árán a fején — mozgási egyensúlyát, a szenvedélyes méregeti a kockázatokat, és a falakba, asztalokba, székekbe kapaszkodva járja körül óvatosan a szobát. Főlőleges erőltetni, amikor úrává lett mozgási képességeinek, úgy megy ő egyedül, mint egy felnőtt.

A kísérletek beszámolnak olyan kislányról pl., aki 15 hónapos korában még semmit sem beszél. Aggódnak érte szülei, hogy nem lesz-e néma vagy gyengeelméjű. Az anyja azonban reménykedik, mert úgy veszi észre, hogy leánya érti, amit mondanak neki. Egyszer csak valóban elkezd beszélni. És még hozzá nem úgy, hogy elgügyögi azt a néhány szótagot, amit utánzás céljából mondanak előtte. Szavakat mond ki, amelyeknek fogalmi kapcsolata a tárgyakkal tökéletes. Hamarosan megkezdődik a kérdeztetés és magyarázás egymást váltogató sora, amely már jelzi e típus rendszerező jellegű érzelmi tevékenységét.

Az ilyen fiú vagy leánygyermek magatartása szintén felhívja a figyelmet már 4 éves korban. Életstílusa egészen jellegzetes. Az jellemző rá, hogy cselekvése nyugodt — tevékenység és alkotásjellegű — és benne nehéz megkülönböztetni a játékot a munkálkodástól. Sokszor nyakasnak is tűnnek fel e gyerekek, mert szívvel-lélekkel benne vannak abban, amit csinálnak, és nem szeretik, ha zavarják. Nehéz őket ilyen tevékenységükből kiemelni valamilyen ideális napirend céljából vagy a felnőttek szeszélyei, megfontolásai kedvéért.

E gyermek képzeletvilága mindig a valóságtól indul el, tőle kap szárnyakat. Ismerni, tudni kíván, mert született nagylelkűsége javítani, reformálni akar.

8–10 éves korban rajzolódik ki e típus arculata: a határozott cselekvés, a hiúság hiánya, komoly önértékelés, a gyengék és betegek iránti részvét és jóság, az állatok szeretete, jóhiszeműség és szolgálatkészség emberi kapcsolataiban, függetlenségvágy, pontosság, a család- és hazaszeretet. A családnak nincs nagy problémája vele. A gyermek szereti a rendet és a szabályos életvitelt. Idejében ott van mindenütt. Ha megadunk neki egy kis függetlenséget, nem fogja megzavarni a közösség életét. Nem ismeri az ideges vagy heves típus érzelmi kitöréseit, sem a túlérzékeny vagy az élenk-felületlen még határozottabb gyengédségi megnyilvánulásait. A fiú ragaszkodás lelkének természetes és lényeges alkotóeleme, melynek mindennél meggyőzőbb tanújelét adja azzal, hogy odaadó gyerek, aki bánatot nem okoz. Jósága, figyelmessége pedig üdíti a családi életet. Bensőséges, idealizáló tisztelete a szülők iránt sokáig megmarad, főleg az apa iránt. Míg az ideges pl. inkább az anyja csodálatában, túlzott imádatában fűrészi önállótlan-ságát és tehetetlenségét, addig ő az apát értékeli igen nagyra és sokáig. A pubertás megviseli

idegileg és szervezeten is, amit fokoz még a nagy szellemi érdeklődés, az esetleges iskolai túltérhelés. Fegyelmezni tudja azonban magát, és igen ritkán találjuk meg e-típusban a serdülők sexuales aberrációit. Egészségi megrendülése persze csak átmeneti.

Az élénk — felületes

Midőn a cselekvőképességet nem táplálja felfokozott érzelmi élet, viszont ez az érzelmi élet munkához láthat túlságos fontolgatás, mérlegelés nélkül, akkor az élénk-felületes típust látjuk magunk előtt. E típusnak jellemzője és fő értéke tehát a cselekvés. Csökkentebb érzelmi élet, erős cselekvés és kifelévetítés — ez a képlete. Az iskola padjaiban vidám, egészséges, élénk és nyílt szellemű diáknak mutatkozik, aki könnyen figyel az órák magyarázataira, mindig jelentkezik felelésre. A tíz első között van bármilyen tárgyról van szó. Részt vesz majdnem minden iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságban, sportban, stb. Ez bizony gyakran ki is fárasztja. Tevékeny, elég tehetséges, szilárdan megépített gyerek, aki kissé hajlamos érdeklődési területének és erőfeszítéseinek szétforgácsolására. Ha még nem nyerte el határozott arculatát, sokban hasonlít a heves típushoz. Miként ez utóbbi, ő is nagy vitalitással rendelkezik és igen jó étvágyú. Csecsemőkorában, akár leány, akár fiú, nagy boldogsággal veti magát a szopás gyönyörűségeibe, szívesen elaludna anyja vagy dadája keblén. Általában jó feltételek között növekszik, és hamar megmutatja azokat a társas hajlandóságait, amelyek típusára jellemzőek: szívesen válaszol minden közeledésre, minden hízelgésre, — kb. úgy, mint egy szelíd, helyes kis cica. Nem fél a felnőttektől, és szívesen mosolyog rájuk. Mozgásos képességei jók, de nem olyan szerfelesen bátor, mint a heves-vakmerő.

Hamarosan megismerkedik a külvilággal, emberekkel és tárgyakkal. Főleg olyan játékokat szeret, amelyekben cserélni, vagy egyik helyről a másikra kell vinni a tárgyakat. Szeret pl. fűszerezni játszani, mérni, apró holmit cserélni, üvegeket tölteni vagy kiüríteni stb. Szereti a kertészkedést, érdeklődik az állatok, a gépek, autók, villamosok iránt, és millió kérdést tesz fel velük kapcsolatban.

A szexualitás mind a fiúknál, mind a leányoknál hamar nyilatkozik meg e típusban. Ébernek kell lenni szülőnek, nevelőnek, de nem kell túlságosan tragikusan venni ezt, és semmi esetre sem szabad felhívni a gyermekek figyelmét valami kemény megtorló intézkedéssel.

Értelmi koruk kibontakozása idején e típushoz tartozó gyermekek nagyarányú társas hajlamokról tesznek tanúságot. Családjukban elmondják, mit láttak, hallottak aznap a világban. Barátaiknak, barátnőiknek pedig gyakran elmesélik szüleik tetteit, szavait. E téren megmutatkozik ragyogni, feltűnni akarásuk a társalgásban és a társaságban. Míg a heves vagy a szenvedélyes kínos vitatkozásba kezd esetleg egy-egy témáról a szülőkkel, más gyermekek viszont meg sem nyílnak, az élénk-felületes esetében a beszélgetés a lényeges feltétel minden vele való szilárd kapcsolathoz.

A családi beszélgetésekben egyébként e típushoz tartozó leányok még szívesebben vesznek részt, mint a fiúk. Jó alkalom ez azonban mindkét nemnél arra, hogy az ilyen gyermekeknek morális nevelését ezzel a módszerrel teljesítsük ki. Világosan megfogalmazott elvek fogják a legmélyebb benyomást tenni rájuk. Ezek a gyermekek ugyanis — érdekes módon — nagyon fogékonyak az általános érvényű szabályok iránt, de nincs elég mélység önmagukban arra, hogy ilyeneket önmaguktól is felfedeznének.

A szülők kell, hogy nagyon ügyeljenek a beszélgetések, elbeszélések igazságára, mert e gyermekek nagyon könnyen hazudnak. Akár azért, hogy szépítsék meséiket, akár pedig, hogy egyéni érdekeiket szolgálják.

Egyébként van érzékük az objektivitás és a tudományos ismeretek iránt, úgyszintén határozott hajlamuk a bátorságra és őszinteségre, úgyhogy a hazugság ingerét ezzel tompíthatjuk náluk. A sport és egyesületi élet a maguk szabályaival szintén alkalmat adhatnak a korrektség kifejlesztésére. Kedves, szimpatikus vonása e típusnak a békülékenység. Igazi haragra nem is képes.

Kevésbé öröndetes vonása azonban az a felszíniesség, amely könnyen teszi ki nem kíváncsi társaságok káros hatásának. A milió roppant hat rá, ezért ez már előre meghatározza e típus pedagógiai alakításának körülményeit, a környezetre igen erősen támaszkodó feltételeit.

A jellegtelen — puha

E típus jellemzője egy bizonyos lelki renyheség, amely az energiakészletek elégtelen mozgósításának, és az általános tónus gyengeségének köszönhető. Ez nem azt jelenti tehát, hogy a készletek éppen úgy hiányoznak nála, mint az idegesnél. Épp ellen-

kezőleg: az elemi ösztönök túlsúlya és az a bizonyos alapvető renyhesség időnkint bizonyos elhízásra teszi hajlamossá, ami néha erőteljes konstitúció benyomását keltheti. Így pl. e csecsemő a legjobb étvágyú és a legsúlyosabb csecsemők közé tartozik. A mamák nem is nagyon értik, ha az orvos vagy egy jószemű pedagógus kevés csodálatot mutat az ilyen pufók, pocakos gyermekek láttára. Az a tény, hogy az ilyen gyermekek egész érzékelő berendezése csak a felhasználható dolgok észrevételére képes és megelégedezik egyúttal a megismerő feladatról, bizony nem túlságosan megnyugtató.

A gyermek súlynövekedésével tehát nincs baj. Ennek ellenére ellenálló képessége a gyermekbetegségekkel szemben igen gyakran nagyon is csekély. Ha azonban gondosan ügyelnek rá, jó egészségben és erőben érheti el a serdülést. A lányok gyakran kissé puhányabbak, mint a fiúk. Egészen véve azonban e típus külső megjelenése inkább az élénk-felületetes típushoz hasonlít. Pl. a futball-csapatban, ahol e típus erősen képviselve van, nehéz megkülönböztetni őket egymástól.

A jellegtelen-puha gyermek azonban korán elárulja néhány feltűnő vonásával, hogy testsúlya rabságában tartja szellemét. A szellemi életnek az a villódzó jelentkezése, mely a gyermeki szemekben annyira rokonszenves tud lenni, önála szinte ismeretlen.

Mesnard leír pl. egy tízéves fiút. Korához képest inkább nagyon mondható. Elég jól megépített fiú, de mell- és hasizomzat nélkül. Reggelenként valóságos tortúrát jelent kiráncigálni az ágyból. Egyedül az a gondolat képes felkelésre bírni, hogy nővére megeszi az összes kakaókészletet reggelire. Ekkor torzonborz üstökkel és álmos szemekkel becammog az ebédlőbe, vagy a konyhába. A lehető legnagyobb gonddal megtölti gyomrát, felöltözik és még félig álmosan érkezik az osztályba, hogy ott folytassa szundikálását. Délben az ebéd igen jól esik neki, bőven szed a mártásféléből, hogy bőséges mártogatással pótolja, amit a húsadagjában kicsire szabtak. Este vitézül megvacsorázik, és az álmom öleli magához az asztalról.

Minthogy a reflexív élet nem kenyerre, semmi ambíciója nincs, ami valóban méltó e névre. Valami határtalan kielégülés egy lapos közepszerűségben, hogy ne mondjuk: szenvtelenségben, ez a jellemzője. Megelégszik azzal, hogy él, hogy van. Az élénk-felületetes carpe diem jelszavát vallja, de azt sokkal töményebb és csak szervi nívón. Az érzékelés világába beágyazva él, és ezáltal valamiféle biológiai alkalmazkodást valósít meg, ami neki a teljesség illúzióját adja. Együtt rezeg a környezettel, melynek megnyitja mohó és élvezetre beállított érzékelő berendezését. Jelen lenni a lehető legkevesebb erkölcsi és lélektani erőfeszítéssel a világ simogató látványosságán, ez érdekli csak.

Néha fontos szerep is kijuthat neki nagy alkalmazkodó képessége révén, de az, amiről mindenhol felismerhető: az a fantáziátlan belesimulás az élet langyos áramába.

A gátlástalan bűnözés szintén gyakran jellemző rá. Alaptermészetében sok pathológia felé elhajló vonás van. A mindennapi kriminológiában vagy háborús és egyéb bűncselekményekben az ilyen egyének igen jelentős szerepet játszanak. Nem szabad tehát túlságos optimizmussal nézni egy olyan jellemet, amelynek kezdeti puhasága a legnagyobb brutalitásokhoz is elvezethet. Nevelése igen komoly feladat mind a szülőknek, mind a nevelőnek, mind pedig a társadalomnak. Ennek a jellegtelen, alaktalan típusnak a lehetőség határain belül valami szilárd tartást kell adni: közeli, elérhető célokat, amelyeket értékelni is tud. Az ezekért való küzdelem visszaadja neki az akarat ízt és a siker varázsát.

A meggondolt – fegyelmezett

Csecsemő korában nem nagy étvágyú, gyakran kényes gyomorbélrendszerű gyermek, általában inkább vézna testalkattal.

Nagy homloka, hegyes álla, erősen aláhúzza azt a komoly, értelmes benyomást, melyet az ember kap róla mindjárt kicsiny korában.

Nyugodt, kevésbé érzelmi lény, és igen hamar megfontoltan, felnőttesen gondolkodik. Örömet lel abban, hogy elméjét kissé fontoskodva — de azért nem bántóan — használhatja. Könnyen engedelmeskedik, mert megérti a szülői parancs szükségességét és előnyeit. Hamar felnőttes szokásokat vesz fel, főleg ha a házkörüli rendről van szó. Egyébként a rendszeretet egész érzelmi életének az alapja. Ha szükség lenne rá, szinte ő szeretné figyelmeztetni szüleit, hogy idejében kell enni, hogy nem szabad a könyököket asztalra tenni étkezés közben stb. Szereti a szüleit, mert azok az ő szülei és be is bizonyítja ezt a szeretetet azzal, hogy magatartását az övék szerint irányítja. Ha egyetlen gyerek — ami nem ritka —, hamarosan éppen olyan komoly, megfontolt lesz, mint ők, és szüleivel együtt tipikus példáját adja annak a háromtagú együttesnek, melyet olyan gyakran lehet látni a vasárnap délutáni családi kirándulásokon vagy sétákon.

Ha viszont többgyermekes család tagja, akkor minden áron megpróbál egy kis önálló birodalmat teremteni valamelyik szobában, vagy egyéb megbízható és zárható

helyen. Itt védve az általános rendetlenségtől, elmerül csodálatos játék-konstruációival, vagy — ha kisleány — babáival, amelyeket gondosan öltöztet és pazar kelengyével lát el. Itt védik az ilyen gyermekek idegen, rendbontó beavatkozásoktól kis gépeiket, szerkezeteiket, babáikat, gondosan ügyelve arra, hogy egyetlen csavart, egyetlen babafőkötőt se vigyen el senki.

Ennek ellenére a kis „meggondolt” megbízható, hűséges barát. Őnála a barátság nem olyan, mint a „hevesek”, az „élénk-felületesek” pajtássága. A barát itt nemcsak játszótárs, aki csak a játékban társ, hanem részese valamiképpen a belső életnek is.

Érzékisége, miként érzelmi élete is, általában gyenge. Az észtipushoz tartozik, akinél a lényeges érdeklődés igen hamar az agy felé tolódik el. Ha nő, igen gyakran nem megy férjhez, és ha férfi, nem nősül meg. Azonban, ha pl. egy ilyen típusú férfi megnősül, hűséges, eléggé otthonülő, bár kissé zsarnok férj lesz belőle. Egy kiegyensúlyozott és megértő nő boldogságát azonban biztosítani tudja.

Az érzelmi élet hiánya magyarázza, hogy a művészet nem igen hatja, nem igen rendíti meg. (A benne levő intellektuális elem érdekli inkább.) A sportra ugyanez áll.

Iskolában a tanító, tanár hamar értékelni fogja nyugaltságát, korrektségét, pontosságát. Ő valóban mindig rendszeres, módszeres. A tudományágak közül is az ilyen jellegűek vonzzák: a matematika, fizika, a természettudományok. Főleg ezeknek az a része, amely az ő szintetizáló szelleméhez közelebb áll. A filozófia szintén számot tarthat érdeklődésére. — Persze a kisebb kaliberűek között nem találjuk meg ugyanezt. A matematikusból alacsonyabb nivón esetleg csak bérelszámoló, számvizor lesz. Kedvezőtlen esetben számkukac. A nagykonceptiójú nyelvészből nyelvmester, a konstruktőr mérnök helyett esetleg csak képzett műszerész stb.

A pedánsságra, a pontosságra való hajlam igen értékessé teheti a „meggondoltat” az osztályban, különböző közösségi megbízatások pontos végrehajtásában, eseménynapló vezetésében, a kitartást igénylő vállalkozások segítésében.

A zárkózott — száraz

A lecsökkent ingerlékenység, a gyenge aktivitás és a befeléfordulás adja e típust. Fiziológiai megjelenésére jellemző a keskeny és hosszú arc, a finom, fáradt bőr, az erőtlen, határozatlan tekintet, a hosszú karok, melyek fehér, enervált kezekben végződnek. Az egész a distinguált benyomását teszi. Érdekes módon felnőtt korában könnyen lesz ideálja olyan leányoknak, akik férfi ideáljukat nem a férfiasságban, hanem a költői romantikában keresik.

E típus éppúgy előfordul a szegény, rosszul táplált családokban, mint a legelőkelőbb körökben: a túlságos nyomor és a túlságos fényűzés egyaránt termeli az életre kellően fel nem nevelzett egyedeket.

Az apathikus gyermek — főleg a fiú — valami görcsös ragaszkodással kapaszkodik a család valamelyik tagjához: az anyához, egy nagyobb nővérhez. Védelemre van szüksége a külvilág látszólagos közönyével, „barátságatalanságával” szemben. Persze, ez a külvilág esetleg egyáltalán nem közönyös, ő maga, egész befelé vetődő lelki élete viseltetik közönnyel a világgal, emberekkel, tárgyakkal szemben, és saját közönyét, ridegségét vetíti bele az emberekbe, a külvilágba. Elzárkózik előlük, bezárkózik magába és fél a külvilágtól. Ezért van szüksége az anyja „szoknyájára”, a védelemre. Kis létszámú családban még ez talán megy egy darabig, de ha több testvér van, vagy ha sok a gond a családban, hiányzik a védelem, a biztonság, — a magára maradt gyermek talán soha be nem gyógyuló sebeket kap az élettel való első találkozásból.

A testvérek nem könnyen értik e gyermek állandó húzódozását a közös szórakozásoktól, sem a különleges bánásmódot a szülők részéről. Ha ezenkívül e gyermek áruklódó és kétszínű, a gyermekek többsége nyílt hadat üzen neki, mert a felnőttek beépített kémjének tekintik és kiközösítik maguk közül.

Az iskolában könnyen megnyeri tanítójának elismerését, mert tanulékony és hű a dolgai külső megjelenésére. Füzeteit nem tintázza be, könyvein nem csinál számárfületeket, ügyesen olvassa és mondja fel leckéjét.

A figyelmes tanító azonban hamar észrevesz valamit: a jól végzett cselekvés gyönyörűséget kelt minden gyerekben, az apathikus azonban fáslutan reagál minden ilyesmire. Nem örül igazán munkájának, erőfeszítésével kiérdemelt sikerének. Aztán nem játszik. A tízpercekben leginkább egyedül és mogorván húzódik meg távol a társaktól. Előfordul, hogy ilyenkor rombolásra, bútörök összefaragására, ablak megrepesztésére is vetemedik. Úgyszintén előfordul, hogy örömet leli állatok kízásában is.

Az egészséges és szilárd iskolai közösség, éber és intelligens szülők sokat tehetnek e meglehetősen hátrányos típus némi helyreigazításában. A közel eső, de kedvezőbb típusú

gyermekek hatása igen előnyösen felhasználható: Egy „meggondolt-fegyelmezett” vagy egy „érzékeny” típusnak a barátsága feltétlen üdvös lehet a „zárkózott—száraz” fejlődésére. A gondosan megválasztott pálya szintén segítségére lehet, hogy kevés pozitív előjelű tulajdonságait érvényesíteni tudja.

*

Mesnard, amikor a Heymans-Le Senne-féle típusok gyermeki „arcát” megrajzolja, nem követ könyvében bizonyos meghatározott rendszert (pl. mozgásos tevékenység, indulati élet, akarati élet stb., stb.). Célja inkább az, mint látjuk, hogy az egyes jellem-típusoknak „profil”-t adjon, hogy így jól megmaradjanak emlékezetünkben. Természetesen ún. „tisztá” típust a gyakorlatban ritkán fogunk találni, de egy-egy tanuló lelki feltérképezéséhez — kiindulásul — mindenkinek adhat e jellemtan segítséget.

A műnek pedagógiai vonatkozását részét itt nem ismertetjük, a mi feltételeink ugyanis nagyban mások, mint a polgári környezet. Éppen ezért a különböző jellem-típusok közösségi és egyéni nevelését nekünk magunknak kell kidolgoznunk, esetleg a fenti karakterológiai ismeretek birtokában.

Egye (András)

A KITŰNŐSÉGEKRŐL ALKOTOTT FOGALMAK A PEDAGÓGIÁBAN

The Yearbook of Education, 1961. London. Evans Brothers Ltd. 503 lap.

A kitűnőségről alkotott fogalmak a pedagógiában: ezt az összefoglaló címet adja a *Yearbook of Education* szerkesztő bizottsága 1961-ben összeállított kötetének. A tárgyalási probléma köre azonban szélesebb, mint a cím tartalmáé. 46 szerző 3 nagy fejezetben, összesen 47 tanulmányban keres feleletet arra a kérdésre, indokolt-e és lehetséges-e a tehetséges tanulók különleges pedagógiai vezetése, megmutatkozó képességeik ápolása és fejlesztése, akár a köznevelés meglévő intézményrendszerén belül, akár célszerű önálló intézmények, intézkedések segítségével. A három fejezet közül az első a *kitűnőség fogalma* címen 13 tanulmányt foglal egybe (köztük egyet Jugoszláviáról), a második a *tehetséges gyermekek gondozása* címen 19 országról ad helyzetrajzot (köztük van a Szovjetunió, Bulgária, Lengyelország), a harmadik *esettanulmányok* címen részletproblémákat tárgyal, egyes intézmények munkáját ismerteti (köztük a Bolsoj Balett Iskolaét). A kötet ismertetésénél nem követhetjük ezt a beosztást. A rendelkezésünkre álló terjedelem figyelembevételével a probléma időszerűségére, a tehetséges gyermekekről alkotott nézetekre és a nevelésben már érvényesülő vagy javasolt megoldásokra térünk ki a közölt anyag felhasználásával.

I. A probléma időszerűsége

Kitűnő emberek mindig voltak, és kitűnő tanulók is, mióta iskolák működnek. Azt azonban igen nehéz lenne bizonyítani, hogy a társadalmi élet egyik-másik területén kitűnő emberek kitűnő tanulókból kerültek ki, és hogy a kitűnő tanulók váltak kitűnő emberré. Sokat írtak az iskola és az élet másféle mértékéről. És írtak arról is, hogy ez az élet számára nem jó. Platon már minden érvet felsorakoztat a mellett, hogy az állam vezetőit a megismert kitűnőkből kell kiszemelni, és ezeket különleges neveléssel kell felelős tisztükre képesíteni.

A probléma felmerülésének napjainkban a nyugati államokban nem az az általános emberi érdek és igény az indoka, mely végső fokon a *mindenki képességei szerint* elvben fejezhető ki. Az egyes tanulmányok okfejtését nagyon leegyszerűsítve, két egymással összefüggő, egyetemesen érvényesülő és egy különleges tényezőzt említünk meg, melyek a tehetségesek — a kitűnők — különös figyelembevételét sürgetik:

Az első a merev osztálytagozódás lazulása és az életszínvonal emelkedése: ennek a két ténynek iskolai következménye a középiskolai tanulók számának folytonos növekedése, az egységes, szelektáló, a magasabb tanulmányokra kizárólagos joggal előkészítő középiskola ágazatokra bomlása, a műveltséghez vezető egyetlen „királyi út” helyett a párhuzamos utak sokasága... De ezzel a folyamattal párhuzamosan igen bonyolulttá vált a gazdasági és társadalmi élet szervezete. Ahol nem lehet szocializmusról beszélni, ott technikai társadalomról, nivellált hivatási társadalomról, esetleg egyszerűen a modern élet követelményeiről értekeznek, mindig azzal a levont következtetéssel, hogy nincs többé egyféle értelmiség, hanem sokféle... Egy ilyen bonyolult igényeket támasztó közösségi élet differenciált iskolaszervezetet kíván meg, mely képes

minden iskolás tanulót elvezetni hivatása felé, és képes minden hivatás számára az arra való embereket kinevelni. A kitűnőket ebben a nagy együttesben kell felismerni, mert *nem mindegy*, legalább egyes hivatásoknál *nem mindegy*, hogy *ki tölti be ezeket*, és az egyes embernek *sem mindegy*, hogy *milyen hivatást tölt be*.

A harmadik — különleges — tényezőnek a népek, főként a kapitalista és a szocialista országok közti versenyt említik a tanulmányok szerzői. A bevezető dolgozatot író szerkesztők így jellemzik ezt az állapotot:

Az a tény, hogy a Szovjetunió megelőzte az Egyesült Államokat a mesterséges bolygók kilövésében, erősen hozzájárult az amerikai iskolarendszert bírálóik helyzetének megerősödéséhez. A technika terén elért sikereket a jó iskolapolitika következményének tartották. A szovjet nevelés hirtelen a világközvélemény érdeklődésének középpontjába került, nagymértékben azért, mivel Amerika lemaradásáért a szovjet néppel folytatott versenyben a nevelést állították előtérbe bűnbaknak. Részből a felindulástól függetlenül is erős érdeklődés ébredt az Egyesült Államokban a tehetséges gyermekek iránt és erőfeszítéseket tettek az iskolai tanterv gazdagítására, rájuk való tekintettel... Az európai pedagógusok nem voltak restek az érvelés átvételében, és a hagyományos, sokszor rossz és maradi gyakorlat igazolására használták fel azt. Igazolást találtak a tehetséges gyermekeknek Európában mindig kijáró érdeklődésre. Kétségtelenül tekintettel kezdtek lenni a technikusok és tudósok iránti nagy keresletre, akik Oroszországban nagy társadalmi tekintélyt élvező személyek. De meg kell jegyezni, hogy kevés nyugat-európai országban biztosítottak még a különleges technológiai vagy éppen természettudományos gyakorlatnak ugyanolyan megbecsülést, mint a klasszikusoknak vagy más hagyományos tanulmányoknak. Nincs kétség abban, hogy vannak változások, és éppen ezek a tárgyak lesznek majd a szelekció nyilvánvaló eszközei, mint ahogy régebben a klasszikusok töltötték be ezt a szerepet. Valóban úgy látszik, hogy a természettudományokban és a technológiában foglalkoztatott egyéneket gondosabban fogják kiválogatni, bizonyos tekintetben nagy tisztelettel is veszik körül. Az ilyenféle társadalmi elismerés a kitűnőség kritériumait foglalja magában. A jövő mutatja meg, vajon a Nyugat-Európában a természettudósoknak juttatott elismerés eléri-e azt a fokot, mint a Szovjetunióban. Az azonban mindenképpen bámolást, hogy azokat a sikereket, melyeket a Szovjetunióban közös, nem szelektív középiskolai rendszer segítségével értek el, a nyugat-európai országokban — pl. Angliában — arra használják fel, hogy igazolják egy szelektív középiskolai rendszer létezését... (29. l.)

Az a tény, hogy ma felismerték a kitűnő képességű gyermekek megkeresésének és a velük való foglalkozásnak a fontosságát, természetesen korántsem jelenti azt, hogy egyértelműen sikeres megoldást is találtak a problémára. A nehézségek közül a legnehezebben kiküszöbölhető társadalmi természetű. Minthogy a korszerű köznevelés kialakulása óta az iskolák alapvető feladata mindenki valamilyen fokú kiművelése, és a művelődés jelentése egy — bármennyire is „mozgásban levő” — társadalmi rendbe való beilleszkedés, egyéni tehetségek megjelölése, különleges gondozása kikerülhetetlenül vált ki ellenhatást, elvezet a rendkívüli társadalmi teljesítménnyel még nem bizonyított kiválóságnak mint *kiváltságnak* a visszautasításához. Nem véletlen, írja egy tekintélyes angol pszichológus máshol, hogy a gyermekek közötti egyéni különbségekkel foglalkozó irodalomban a nehezen tanulókkal, a fogyatékosokkal, a szellemileg az átlagosan aluliakkal foglalkozó művek száma közel 10-szerese a tehetségesekkel foglalkozókénak (Burt, Sir Cyrill: *The gifted child etc.*, The Times Educational Supplement, 1962. No 2, 436.) De ez a történelmileg igazolható társadalmi ellenállás indokolt a kötetben is felszínre kerülő sok kétséget. Azt természetesen nem lehet vitatni, hogy a pszichológia és a neveléstudomány tökéletesíthetik módszereiket a tehetségek változatainak és fokozatainak felismerésében, és hatékony utakat jelölhetnek meg teljes kifejlődésükre, de ha nem képesek párhuzamosan a társadalmak szemléletén és igényein módosítani, akkor a valóságban nem fognak változtatni azon, hogy a tehetségeket nem megfelelően használják fel. A nagy tehetségre — a lángészre — vonatkozóan pedig egy angol szerző így nyilatkozik: „...úgy látom, hogy a nevelés — múltja alapján megítélve — igen kis szerepet játszhatik egy lángész felfedezésében vagy segítésében. Igazi ösztönzés a pedagógusok körén kívüli erőktől jön, hiszen a pedagógusok egészükben igen ortodox, engedelmes, lázadásra nem hajlamos emberek...” (125—126. l.).

II. A tehetséges gyermekekről alkotott nézetek

A tanulókna azt a tehetséges hányadát, amelyik sikeres egyetemi és főiskolai tanulmányokra — tehát magasabb matematikai, nyelvi, természettudományos stb. tanulmányok önálló folytatására — képes, az Egyesült Államokban, Angliában és Nyugat-

Németországban a korosztályok 15—20%-ában adják meg, akár differenciált középiskolákban tanítják őket, akár nem. Amikor tehetségekről írnak, részben ezt a nagyjában egyetűdő részt értik rajtuk, részben azonban finomabban is megkülönböztetnek: 1959-ben a nyugat-német *Rahmenplan* a tanulók 20%-ának ajánlja a gimnáziumot 6 éves elemi iskola elvégzése után, 5%-ának a *Studienschule* a 4 éves elemi iskola után; az Egyesült Államokban régebben a 130-as vagy ennél magasabb intelligencia-hányadost tekintették a kitűnőség jelének, ma — bár a magas intelligencia-hányados még mindig jellemzője a kiválóságnak —, tehetségeseknek minősítenek tanulókat megismétlődő kiváló szellemi teljesítmények vagy elhatárolt területeken (képzőművészet, zene, írástudás) megmutatkozó eredetiség alapján; ez a szemlélet változatosabb, az egyéni eltérések nagyobb skáláját figyelembevevő értékelést tesz lehetővé. A lángész, a jövőd nagy vezető, felfedező és feltaláló, költő, író, zeneszerző, matematikus, filozófus stb. a tehetségeseknek egy szűkebb körben kap helyet, ezek tehetségük és tulajdonságaik együttese segítségével emelkednek ki társaik közül. Az ilyen kivételes lehetőségekkel rendelkezők egy évfolyam 1/2—1%-át sem teszik ki, és korai felismerhetőségükhöz is sok kétség fér: bámolyos teljesítményeket érnek el egyesek már gyermekkorukban, mint *Mozart*, *Gauss* vagy *John Stuart Mill*, és csak később emelkednek ki mások, mint *Newton* vagy *Darwin*. És amennyire kézenfekvő, hogy kedvező környezeti feltételeket kell biztosítani a tehetség kibontakozásához, hogy az a matematikus, aki 20 éves koráig nem tanulta meg az alapvető technikákat, az a zenesz, aki nem tanult meg eszközön játszani ugyanaddig az életkorig, az nehezen lesz eredeti művelője hivatásának, ugyanúgy igaz az is, hogy *Faraday*, *Dickens*, *d' Alembert* és mások nyomorúságos körülmények közt is célhoz értek...

Számos tanulmány szerzője — nem túl nagy rendszerességgel — taglalja a kitűnőség jegyeit. Milyen tulajdonságok alapján minősíthető valaki kitűnőnek? Általános feltételekként szerepelnek, természetesen együtt érvényesülő tényezőkként, a különös *érzékenység*, a nagy *érdeklődés*, a tanulmány *motiváltsága*, ebből eredően a magas *igényszint*, a *kütiartás* és *álhatatosság* a célra irányuló gondolkodásban és cselekvésben, az átlagosnál nagyobb *tanulmányosság* — benne a korán kezdődő, gyors *megértés*, a *megismerés eredményes módszereinek* korai elsajátítása, a jó *emlékezőképesség* —, az *új iránti fogékonyság*. A megismerés körében maradván az ilyen beállítódás és magatartás az átlagosnál kiterjedtebb és elmélyedőbb *tudáshoz* vezet, mely akár mint ismeretekben való gazdagság, akár mint eszközök kellék az új megértésének vagy megtalálása után (továbbfejlesztés, alkotás) egyik leglényegesebb előfeltétele. A hagyományos iskolák alig jutottak túl az értelmi képességek, ezek közt is túlyomóan az emlékezet gyakorlásán és fejlesztésén: a kitűnő tanulót az emlékezeti tudásban való gyarapodás alapján értékelték. Európai szerzők (307. l.) ma is kifogásolják, hogy kiválogatásuk alapja az értelmi képesség és teljesítmény, hogy a magasabb tanulmányokhoz megkívánt „kitűnőség”-et prognosztikus érvénnyel ezen egyetlen kritérium alapján állapítják meg, feltételezve, hogy a folyton nehezedő tanulmányok a kívánt %-ra szállítják le a jelentkezők számát.

Igen valószínű, hogy a felsorolt tulajdonságok — legalább valamilyen mértékben — feltételei a kitűnőségnek erkölcsi, viselkedési, gyakorlati stb. téren is, szükségesek a jó — gazdasági, politikai, katonai stb. — vezetéshez, a különleges képességek kifejlesztéséhez (műveltség, irodalom, festés, szobrászat, zene, színjátszás, ékesszólás, tánc stb.). Igen nagy súllyal mutatnak rá azonban egyes szerzők arra, hogy csak az értelmi megismerés eredményeitől nem lehet megértést várni a bölcsesség értelmében: tehát erkölcsi, pedagógiai, politikai, esztétikai, humánus kitűnőséget.

A szerzők nagy része a probléma társadalmi oldalát vizsgálja, egyes szervezeti megoldásokat ismertető fejezetek pedig gyakorlati eljárásokat elemeznek, ezért csak sok tanulmányból együtt lehet összerakni annak a lényegében kétféle magatartásnak az indokolását, amelyet a *kitűnőség* említett jegyeinek *iskolai értékelésénél* tanúsítanak.

Számos tapasztalat bizonyítja, hogy a nagyon tehetséges tanuló társaihoz viszonyítva *korábban*, évekkal megelőzheti a vele együtt tanulókat általános szellemi fejlettségben, egy különleges tanulmányban vagy tevékenységi körben. Egy-két hónap alatt túl juthat azon, amit a többiek egy év alatt is csak többé vagy kevésbé sajátítanak el. Így számára igen hamar nincs megoldandó kérdés, céltalanul vesztegeti el idejét, mivel az iskola nem készíti neki való erőfeszítésre. Ugyanekkor kortársaai sem bizonyulnak ösztönző emberi környezetnek. Különleges képességeket az átlagos tanulók számára előírt tanulmányok és a szabványos pedagógiai gyakorlat felszínre sem hozhat. Ez az értékelés a tehetséges tanulók kiválasztása felé egyengeti az utat...

Ennek a felfogásnak és magatartásnak alapjait mások nem tartják szilárdnak, mivel nem vészik tekintetbe a tehetséges vagy nagyon tehetséges tanulót magát. A tehetség — mondják — mindig több, mint *korakérettség*, mint *könnyedség* a szóbeli kifejezőképességben, több, mint *emlékezőképesség* és *érdeklődés*, mint *képzelőerő* és *alkotó-*

képesség. Kell még hozzá egy korábban vagy későbben erőssé való ráirányulás a tanulmányok vagy tevékenységek egy körére (*Newton* : „Mindig erre gondoltam.”), sikeres műveletek és módszerek szünet nélküli gyakorlása (pl. számoló művészek), az átlagosnál erősebb motiváció és beállítódás, mely elvezeti céljához a tehetséges tanulót. A tehetség utat tör magának, és csak maga művelheti ki magát. Az elkülönítést ilyen felfogás mellett annál kevésbé lehet javasolni, mivel nehéz egyértelműen ösztönöző környezetet elképzelni sokféle tehetség számára. A tehetséges tanuló jól érzi magát osztályában és iskolájában, ha mind a pedagógus, mind társai részéről érdeklődést és megértést tapasztal az őt foglalkoztató problémák iránt (nem bélyegzik meg különképpen), ha az oktatás és a tanulmányi irányítás az ő igényeire is tekintettel van, már korán alkalmat teremt képességei fejlesztésére, megfelelő gyakorlatok beiktatására, ha kapcsolatot építhet ki magához hasonlókkal, ha elismerést és folytonos további ösztönzést kap . . . „Véleményem szerint — írja egy kanadai szerző — a legjobb képességű vagy legtehetségesebb tanuló számára a tehetséges tanár a legnagyobb jótétemény. A tehetséges tanár nemcsak mélyszegélyű tudásával tünik ki, hanem képzelő erejével is: felfedezi az igényeket és lehetőségeket, tanulói megértése alapján találja meg azokat a módokat és eszközöket, melyek segítségével a legkedvezőbb fejlődést biztosító pedagógiai helyzetet teremthet. Legnagyobb problémánk jelenleg iskoláink ellátása elégséges számú ilyen pedagógussal . . .” (260. l.)

A számolás a tehetségesek nevelésével mint társadalmi problémával szükségszerűen befolyásolja a keresett megoldás módjait. Elméletileg — állapítja meg egy angol szerző — lehetne bizonyítani, hogy egyéni kezelés vagy foglalkoztatás kis csoportokban kizárólag a tehetség kifejlesztésének jobb módja lehet, mint az együtt-tanulás népes osztályban. Csakhogy a nagyobb tehetség és az annak valószínűleg kijutó nagyobb befolyás — tekintély, elismerés, jelentőség, hatalom — mind nagyobb társadalmi felelősséggel kell, hogy együttjárjon, a tehetségesek nevelése nem szűkülhet össze egy társadalmi rétegnek tekintett *élite*-re. Ezért mindig újból erőfeszítést kell tennie az iskolának annak érdekében, hogy a tehetségeket minden társadalmi osztály és réteg gyermekei között megtalálja, bármilyen anyagi viszonyok között is éljenek ezek, és a képességeik kifejlesztésének legjobb feltételeit teremtsen meg. Ez a feladat pedig eléggé meghatározza a követhető utat (269—270. l.).

Egészen nyilvánvaló, hogy az iskola még abban az esetben sem egyenlítheti ki a nagy gazdasági és társadalmi különbségeket, ha ezt a feladatát komolyan veszi. Maga a társadalmi elismerés vagy vezetés, teszi hozzá az amerikai állapotokat jellemző egyik szerző, túlságosan bonyolult ahhoz, hogy az iskolai értékelés alapján lehetne rendezni. Az értelmi téren való kiemelkedésen felül időérzék, az emberekkel való bántni tudás, bátorság, kitartás és sok más kell elnyeréséhez, többek között szerencsés véletlenek összjátéka is. Több száz fiatal egyetemi tanárnak minden időben azonos az esélye arra, hogy egyszer ő legyen a *Harvard*-egyetem elnöke. De csak egyet választanak ki személyisége, múltja, nevelése, családi kapcsolatai, hivatali minősítése és nem utolsósorban kora alapján . . . A vezetés akadémiai téren igen kevéssé függ össze azzal, amit az iskola a tehetségről tesz. Az iskolának a legtöbbet kell megtennie mindenki érdekében. Az élet mondja meg, érdemes volt-e megtennie, amit tett . . . (366. l.)

III. Megvalósított vagy javasolt megoldások

A Szovjetunióban és a népi demokratikus országokban a köznevelési rendszeren belül nincsen a tehetség alapján végzett elkülönítés. Az iskolák — a mezőgazdasági és ipari munkába való bevezetésen felül — a tanterven kívüli szabad tevékenységek, kiegészítő tanulmányok (szakkörök), eltérő egyéni és közösségi foglalkoztatás útján biztosítják a több teljesítményre képes tanulók képességeinek gyakorlását. Könyvtárak, klubok, tanulmányi versenyekre való felkészülés, az ifjúsági mozgalom számos kezdeményezése biztosítják a tehetségek felismerését és célba jutását. Ezeknek működését jobban ismerjük, mint amennyire a viszonylag rövid tanulmányok tájékoztatnak. A Jugoszláviáról szóló beszámolóból emeljük ki azt a megállapítást, mely szerint az önálló gondolkodást, technikai ügyességet, társas erőnyeket, esztétikai értékeket mind nagyobb figyelemben részesítik; számos kísérleti iskolában figyelik és tudományos módszerekkel értékelik az egyes területeken elért jobb eredményeket. Lengyelországra vonatkozóan Bogdan *Suchodolsky* jut arra a következtetésre, hogy a — fentebb említett — tanterven kívüli foglalkozások kielégítően oldják meg a különlegesen tehetséges tanulók problémáit még akkor is, ha más országoknak a tehetséges tanulók számára létesített különleges iskoláival végezhöz hasonlítás.

A többi országban változatlanul nagy szerepet töltenek be a különböző természetű vizsgák, ezek indoklása, hogy mindent figyelembe véve a társadalmi szelekciónak, az

eltérő képességeket és teljesítményt kívánó hivatásokra való elosztásnak nincs jobb eszköze. Annak érdekében, hogy a vizsgákon mind kevesebb legyen a lehetősége a szubjektív elemek érvényesülésének, társadalmi és anyagi természetű kiváltságok átörökítésének, egyrészt objektív, tudományosan is megalapozott *mérésekhez* folyamodnak, másrészt — a lehetőségekhez képest — a vizsgákhoz vezető utat dolgozzák ki a tanulók számára. Így az első elkülönítés az inkább elméleti vagy gyakorlati, az inkább természettudományos vagy történelmi-irodalmi ágazatok között úgynevezett *eligazító szakasz* (orientációs osztályok) beiktatása útján történik, ez azzal a következménnyel is jár, hogy későbbi időre tolja ki a szétválást.

Több országban lehetővé teszik az *akcelerációt*, a tanulmányoknak az átlagos tanuló számára megállapított időnél rövidebbre fogását. Így Ausztráliában (inkább alsóbb osztályokban és nem túl gyakran), az Egyesült Államokban (osztály-ugrás, gyorsabb haladás, korábbi felvétel, előbbre helyezés), Kanadában (kísérletképpen) és Egyiptomban. Ennek a megoldásnak nem kívánatos következményeként említik, hogy kiemeli a tehetséges tanulót kortársai közül, továbbá — az osztály-ugrásnál — lehetővé teszi a hiányos tájékozottsággal történő előrelelést, ami egyes tárgyaknál okozhat később nehézséget.

Számos beszámoló tájékoztat arról, hogy a tehetséges tanulót kortársai között *gazdagabb, igényesebb, elmélyedőbb tanulmányokkal foglalkoztatják*.

Sokan ajánlják és sokan bírálják a tehetséges tanulók *külön csoportokba* való egybegyűjtését: akár osztályok ezek a csoportok, akár csak egyes tárgyakat tanulnak külön, jóval előbbre jutnak, rövidebb idő alatt érnek célhoz és jelentős időt tehetnek szabaddá alkotó tevékenységek számára. Ezekkel a kétségtelen előnyökkel szemben két káros következményre mutatnak rá: igen nehéz elkerülni, hogy a tehetséges osztályok és csoportok ne tekintsék magukat *elínek*, és ne érezzék magukat kiváltságosoknak a szabályos osztályokban megmaradt társaikkal való kapcsolatukban; valószínűnek látszik továbbá, hogy a kitűnő teljesítményt nyújtó tanulóknak a szabályos osztályokból történő eltávolítása erősen lecsökkenti az ott maradók erőfeszítéseit és igényeit, a nem tehetséges osztályok tanulmányi színvonalát.

A kötet utolsó nagy része 13 fejezetben eltérő jellegű eszközöket és megoldásokat mérlegel: vizsgálja az *anyanyelv*, az *új eszközök* (főként a televízió), a *matematika* felhasználásának lehetőségét a tehetséges tanulók különleges nevelésében, a *művészi és esztétikai kialakulás* feltételeit. Ezután néhány konkrét tervet és létesítményt elemez: az Egyesült Államokból a NEA (National Education Association) ajánlását, a portlandi *tantervet gyorsan tanuló gyermekek számára*, a New York melletti két *külföldiek iskoláját* (Long Beach, Bronx High School of Science); Kanadából az Alberta tartománybeli összetett középiskolákat; Egyiptomból a kairói tehetségesek középiskoláját. A különleges rendeltetésű iskolák közül a londoni és a moszkvai balettiskola szervezetét és működését ismerteti egy-egy szerző, egy másik pedig a tolmácsok és az élő idegen nyelveket kifogástalanul beszélő más hivatásúak különleges nevelésének kérdéseit taglalja.

A tehetséges tanulók korai felismerése és megfelelő iskolázása egyike azoknak a nagy problémáknak, melyeket a köznevelésnek a jövőben meg kell oldania. A kötet tanulmányai ezért időszerűek. Igen eltérő társadalmi viszonyok hatását is megmutatják a kérdés megítélésére (az említett országokon kívül szerepel India és Pakisztán, a most felszabaduló Afrika, az új Görögország stb.) és a javasolt megoldásokra. A pedagógiának minden józan és emberséges megítélés szerint kettős feladatot kell megoldania egyszerre: olyan magasra kell felemelnie és olyan magasra kell tartania *mindenki* teljesítményét, amilyen szintet csak elérni képes, tehát a nevelésnek ilyen értelemben *közösséginek* kell maradnia; ugyanakkor azonban ismernie és gondoznia kell a társadalom számára hasznos egyéni különbségeket, az *egyéni különbséget*. A javasolt megoldások közül azok bizonyulnak majd időtállóknak, amelyek a kérdésnek erre a kettősségére tekintettel vannak.

Hogy nemcsak pedagógiai, hanem a gazdasági — társadalmi feltételek megváltoztatására is szükség van, az a tanulmányok nagy részéből világosan kiolvasható.

Kiss Árpád

HRY V MATEŘSKÉ SKOLE,

Játékok az óvodában. Praha 1961. Státní Pedagogické Nakladatelství 349. lap

A csehszlovák pedagógiai irodalomnak ez az újabb alkotása több — a játékra vonatkozó — tanulmányt tartalmaz.

A játéknak — különösen az iskolaelőtti korban — a gyermek életében alapvető jelentősége van. Jelentősége, fontossága hasonló, mint a felnőtt embernél a megismerése, a munkáé és a szórakozásé.

Az óvodában a gyermek idejének legnagyobb részét játékkal tölti el. Innen ered a szükségesség: összefoglalni a gyermek játékára vonatkozó ismereteket. Ez az igény — a könyv bevezető méltatása szerint — annál sürgetőbb, mivel az utóbbi időben Csehszlovákiában a tanítás, a kötelező foglalkozás az iskolai oktatást megelőző korban mint a nevelés új eleme, anynyi figyelmet vont magára, hogy az sokszor a játék elhanyagolásához és lebecsüléséhez vezetett.

A *Játékok az óvodában* című könyv — az óvodák tanítónői, az alsófokú oktatás tanítói, valamint azoknak a szülőknek a számára, akik mélyebben kívánnak tájékozódni a gyermek játékaról — alapvető kézikönyv. Olvasójának nemcsak fontos elméleti tanulságot nyújt, hanem gyakorlati útmutatásul is szolgál a gyermekek játékának irányításához és megszervezéséhez különösen az óvodában.

Figyelemre méltó az a körülmény, hogy a kötet tanulmányai hosszantartó kutatómunkán, a gyermeki játék rendszeres megfigyelésén (sok óvodában) és a szerzők termékeny elméleti tanulmányain alapulnak. Innen ered e munkának az az alapvető hangolása, amely a világos, egyértelmű elméleti nézetek kifejtését állandóan egybekapcsolja a gyakorlattal — a gyermekek életéből vett bizonyítékokkal, a gyermekjátékok példáival, valamint azokkal az útmutatásokkal: hogyan vezették a tanítónők a játékokat helyesen és hogyan avatkoztak azokba néha szerencsétlenül, jóllehet a legjobb szándékkal.

A gyakorlatból azután a szerzők ismét általános elméleti következtetéseket vonnak le. *Az elméletnek és a gyakorlatnak ebben az állandó összekapcsolásában rejlik a mű egyik fő pozitívuma.*

A könyv — jóllehet több tanulmányt tartalmaz — mégis tulajdonképpen négy részből áll: általános jellegű tanulmányból a gyermeki játékról, annak jelentőségéről, fajtáiról. (Ehhez kapcsolódik, illetve ezt előzi meg egy rövid történeti áttekintés a gyermek játékára vonatkozó pedagógiai né-

zetekről.) A további három nagy rész a gyermekjátékok három alapvető típusával foglalkozik. Ezek az alapvető típusok: az alkotó, a didaktikai- és a mozgás-játékok.

Az említett nagyobb részek mindig néhány elméleti fejezetet fűznek egybe — amelyekből az olvasó megtudja, hogy mi jellemzi az adott játéktípust, milyen célt szolgál az, hogyan lehet pedagógiailag felhasználni, hogyan kell irányítani, fejleszteni, szervezni stb. — a gyakorlati részekkel. Ez utóbbiakban a szerzők a játékpéldák sokaságát gyűjtötték össze: több mint 170 didaktikai és mozgás-játék leírását — amelyeket az óvodák gyakorlata kipróbált — tartalmazza a könyv.

Említsre méltó, hogy a könyv már második kiadásában jelenik meg (Először Slovenskoban jelent meg 1959-ben), szlovák szerzők, a szlovák pedagógiai kutatóintézet munkatársainak, és egy cseh szerzőnek (J. Berdychová) a munkája. A két nép szoros együttműködése már sok jó és értékes eredményt hozott életük minden területén, kezdve a termeléssel, s folytatva a tudománnyal és művészetekkel. A könyv bevezetője szerint ez a könyv is ennek a szoros és értékes együttműködésnek a bizonyítéka.

Vizsgáljuk meg ezek után egy kicsit közelebbről a könyv egyes tanulmányait.

Az első tanulmány a gyermeki játékra vonatkozó pedagógiai nézeteket ismerteti (9—20. l.). Főbb pedagógiai nézetek megemlézéséről van itt szó csupán az alábbi tagolás szerint: *A játék a pedagógiai világ-irodalomban* (Plato, Aristoteles, Rousseau, Froebel, Spencer, Hall, Groos). Ebben a fejezetben érdekesen szerepel G. Stanley Hall véleménye, aki szerint a játék gyakorlás, amely szükséges olyan cselekvések, kedvtelések elhagyásához, amelyek fokozatosan fölöslegessé válnak, illetve amelyek a felnőtt korban eltűnnek (pl. fáramászás), de általuk egyéb funkciók erősödnek meg. Groos Károly viszont széles biológiai alapon igyekszik a játékot megmagyarázni, s úgy látja, hogy a játék felkészülő gyakorlás az életre — a játék lényegét egyoldalúan biológiai tényezőkben látja, s nem értékeli azt, mint szociális jelenséget a maga bonyolultságában és sokrétűségében.

Érdekes szempontot emel ki H. Oaar és G. St. Hall, akik szerint a játék célja „aktív” felszámolni néhány olyan ösztönös cselekvést, magatartást, amely érettebb korban társadalmi konfliktusokhoz vezet-

het. Így a játék az a biztosító szelep, amely a magatartás társadalmi szabályozását segíti elő.

Ezután a gyermek iskoláskor előtti játékára — a cseh és a szlovák pedagógiai irodalomban található — főnézeteket ismerteti a tanulmány, majd az orosz és a szovjet pedagógiai irodalomban kifejtett szempontok összefoglalását adja [így pl. Usinszkij (a valóság tükröződése), Krupszkaja (a környezet megismerése), Makarenko (játék és munka kapcsolata) felfogásának az ismertetését.]

Ezt a viszonylag rövid történeti részt követi az első fontosabb tanulmány: *A játékok fajtái és pedagógiai jelentőségük.*

A pszichológusok a játékokat aszerint, hogy melyik pszichológiai folyamat érvényesül bennünk uralkodóan, így osztják fel: 1. *funkcionális*-játékok, 2. *receptív*-játékok, 3. *feladat*-játékok; 4. *konstruktív*-játékok.

A pedagógiai gyakorlat viszont a játékokat két nagy csoportra osztja: 1. *spontán*-játékokra, amelyeket alkotó játékoknak neveznek, 2. *szabály*-játékokra, amelyek magukban foglalják a didaktikai- és mozgás-játékokat.

Az *alkotó* játékok képezik az iskola előtti kor játékaiknak leggazdagabb és legtipikusabb csoportját. „Alkotó”-nak azért nevezzük őket, mert a gyermekek maguk határozzák meg céljukat, tartalmukat és szabályait. Jelentőségük elsősorban mély nevelési hatásukban van. Az *alkotó* játékok legnagyobb csoportját a feladat-játékok alkotják: ezek keretében a gyermekek utánozzák a felnőtteket, az állatokat, az autó mozgását, a vonatot, a villamost stb.

Alkotó játékok csoportjába tartoznak a *dramatizáló*- és a *konstruktív*-játékok. (Ez utóbbiak egyenes utat képeznek az emberi termelőtevékenységben: különböző formájú és anyagból való játékelemekből a gyermekek pl. épületeket építenek vagy saját elképzelésük szerint, vagy a tanítónő irányítása alapján.)

A játékok másik nagy csoportját a „szabály-játékok” alkotják, amelyek a gyermekek alkotó tevékenységét bizonyos mértékig megszabott szabályok szerint korlátozzák. Ugyanakkor ezek a játékok lehetővé teszik a rendszeres gyakorlást, amely igen fontos a gyermek fizikai és értelmi fejlődésének, a jellem és az akarat nevelésének szempontjából.

A szabály-játékokat a gyermekek egymástól vagy pedig a felnőttektől tanulják el. A feladatok természete és megvalósításuk módja szerint két csoportra oszthatjuk őket: *didaktikai*- és *mozgás*-játékokra.

A *didaktikai-játékok* elsősorban a gyermekek értelmi képességeit fejlesztik. Vala-

milyen értelmi feladaton alapulnak, amelyek megoldásában van a játék értelme és vonzó ereje.

A didaktikai játékok tartalmát és szabályait didaktikai- vagy művelődés-nevelési célok alapján alakítják ki. A kis csoportokban különösen azok a játékok fontosak, amelyek a különböző érzékszervek fejlesztését szolgálják (hallási, látási, szaglási, ízeleési, tapintási). Az idősebb gyermekek csoportjaiban a feladatok már bonyolultabbak. Itt a játékok többek közt segítik a gyermekeket megismerkedni a munkával, a munka társadalmi jelentőségével a városban és a falun.

A későbbiekben a szóbeli didaktikai-játékok kerülnek előtérbe és egyre inkább megmutatkozik tanító jellegük.

A *mozgás-játékok* lényege a gyermekek mozdulatainak fejlesztésében van: különböző mozdulatokon, adott tartalommal és pontos szabályokon alapulnak.

A továbbiakban az első tanulmány szerzői az egyes *játékfajták kölcsönös kapcsolatait vizsgálják*, így az alkotó játékok és a szabályokon alapuló játékok közt fennálló azonosságokat és különbségeket. A két játékfajta közti egyik lényeges különbség pl., hogy az alkotó játékok jellemző tulajdonsága — összehasonlítva őket a gyermek-játékok többi fajtáival — az, hogy az alkotó játékok esetében a célt, a tartalmat, a lefolyást és a szabályokat egyaránt maguk a gyermekek alkotják, míg a szabályokon alapuló játékok, a didaktikai- és mozgás-játékok — már kész játékok, amelyeket a gyermekek készen vesznek át s úgy valószínűleg tanulnak meg.

Ezután az első tanulmány még a *játék pedagógiai jelentőségéről* szól. Ez abból áll, hogy a játék nemcsak segíti a gyermek mindenoldalú fejlődését, hanem ugyanakkor sokkal nagyobb mértékben megnyugtató, mint minden más tevékenység. Ezért a játéknak igen fontos helye van az óvodák nevelőrendszerében.

A gyermeknek a játékra szüksége van eredményes *testi fejlődése, egészsége* szempontjából. A játék ugyanakkor az *erkölcsi nevelésnek* is fontos eszköze: azt lehet mondani, hogy a játék a maga módján iskola, amelyben a gyermekek aktívan és alkotóan sajátítják el (elsőször utánzás alapján) a társadalmilag kidolgozott helyes magatartásbeli módokat. Természetesen nemcsak egyszerű és kizárólagos utánzásról van szó. Az irányított játék segítségével a gyerek megtanulja helyesen értékelni a társadalmi jelenségeket és pozitív jellembeli tulajdonságokat sajátít el. A játék lehetővé teszi a gyermek számára megérezni a felnőttek társadalmi életéhez való hozzátartozást, s lehetővé teszi aktívan

bekapcsolódni a társadalmi élet folyamatába. A játék nevelő szerepét természetesen akkor tölti be, ha pozitív emberi, társadalmi stb. kapcsolatokat tükröz; ez a tanító helyes pedagógiai irányításától függ.

A játék a *kollektív szellemre* való nevelés eszköze is. A kollektív neveléssel elválaszt-hatatlan összefüggésben kifejlődik az „elfojtás” bonyolult és finom folyamata, a képesség uralkodni a játék folyamán a nem kívánatos megnyilatkozásokon, elnyomni azokat, mert ezt kívánja a közös érdek, a játék közös célja. A kitűzött célnak a figyelembevétele nagy jelentőségű a gyermeki akarat, jellem és fegyelem fejlődésének szempontjából.

A játék jelentős szerepet játszik a gyermek *értelmi fejlődésében* is. A gyer-mek a játékból megismeri — könnyed és játékos módon — hogyan kell elérni a kitű-zött célt, hogyan kell együtt dolgozni a pajtásokkal, megismeri a dolgok tulajdon-ságait, leméri saját erejét, egyszerűen megismerni önmagát és környezetét. A já-ték először az *alkotó fantázia* fejlődésére hat: azután fokozatosan — ahogy változik a gyermek tapasztalata és nő a megfigyelő-képessége — nőnek az értelmi erők is, fejlődnek a második jelzőrendszer legmagasabb megnyilatkozásai: a gondolkodás és a beszéd.

A tartalmas játék a gyermek számá-ra erős *érzelmi élményeket* jelent, de sok lehe-tőséget biztosít az *esztétikai élmények* szá-mára is.

A második tanulmány címe: *Az alkotó játék fejlődése a gyermek életében*. Szer-zője azt bizonyítja, hogy az alkotó játékok fejlődésére két alapvető és döntő tényező van befolyással. Ez először a *gyermek neuropszichikai funkcióinak szín-vonala* mint belső tényező, és a *környezet* hatása (nevelő hatás) mint külső tényező. Az alkotó játék vizsgálata az óvodákban a szerzőszámára lehetővé teszi — ez a kutatás sok konkrét példára és megfigyelésre tá-maszkodik —, hogy bemutasson néhány tipikus változást, amely ennek a két tényező-nek a hatására következik be.

Az iskola előtti korban az alkotó játékoknak ezek a vonásai változnak meg:

1. — a belső oldal — a tartalom

2. — a külső oldal — az alkotó játékok jellege, amely függ a játékokban résztvevő dolgokhoz, személyekhez, jelenségekhez való gyermeki kapcsolatoknak, viszonyok-nak a fejlődésétől.

A fentiek figyelembevételével a tanító-nőnek segíteni kell az alkotó játékokat úgy fejleszteni, hogy ne csak a gyermekek egész-ségével törődjék, hanem bizottsága és készí-tse elő a szellemi képességek helyes fejlő-désének optimális feltételeit is.

A kötet harmadik tanulmánya: *Az alkotó játék mint néhány erkölcsi vonás nevelésének eszköze*.

Az iskola előtti korban kezdődnek a gyermek fejlődésének alapvető vonásai alakulni, kezdi a gyermek érteni a maga-tartás erkölcsi oldalát, alakulnak első kap-csolatai a környező ételtől. Erre az alapra épül azután az emberi személyiség bonyo-lult „építménye”.

Már az óvoda feladata a gyermek sze-mélyét mindenoldalúan fejleszteni. Ezt leg-eredményesebben a konkrét tevékenység-ben, a játékban végezheti: a gyermek tevékenységének súlypontja az iskola előtti korban a játék. Ennek a tanulmánynak a szerzője először az alkotó játékok szociális lényegét vizsgálja, s a játékot abból a szempontból értékeli, hogy milyen mérté-kig: a) segíti megérteni a felnőttek mun-kájának társadalmi jelentőségét; b) fejlesz-ti az akaratot; c) erősíti a gyermekek közti kollektív kapcsolatokat.

A kollektív játékok megfigyelésekor a szerző néhány fontos következtetéshez jutott, amelyeket az alkotó játékok írá-nyításának, nevelői céllal való felhasználásánál figyelembe kell venni. Ezekből bizo-nyos következmények származnak abban a vonatkozásban, hogy az óvodában a gyer-mekeket rendszeresen meg kell ismertetni a környező életével, rá kell mutatni a gyer-mek lehető legszorosabb kapcsolatára a felnőttek társadalmi életével. (A kutatás fontosabb következtetései a felsorolá-sát a 77. oldalon találjuk meg.)

A *nyelvi nevelés az alkotó játékokban* című tanulmány az alkotó játékokat abból a szempontból vizsgálja, hogy mennyiben segítik fejleszteni: 1. a gyermek szókincsét, 2. gondolkodását, 3. összefüggő megnyilat-kozását; 4. az iskola előtti korban levő gyer-mekek beszédjének nyelvtani szerkezetét.

A szerző kísérletének eredményeként az alábbi következtetésekhez jut:

1. A játék a gyermek nyelvi nevelésé-nek fontos eszköze. A más gyermekekkel folytatott játék a gyermeket beszédre ser-kenti, s ezáltal segíti megvalósítani a nyelvi nevelés alapvető feladatait.

2. A játék a nyelvi nevelésnek csak akkor válik eszközévé, ha azt a tanítónő helyesen és rendszeresen irányítja. A tanítónő a játék különféle situációit hasz-nálja fel arra, hogy beavatkozásaival és példájával a gyermekek nyelvi megnyi-latkozását javítsa.

3. Jóllehet az alkotó játéknak nagy ha-tása van a gyermek nyelvi fejlődésére, a játékot mindig úgy kell felfogni, mint a nyelvi nevelés egyik eszközét és semmikép-pen sem szabad kiszakítani a többi eszköz rendszeréből.

4. Minden nevelő eszköz — így az alkotó játékok is — csak akkor hatékonyak igazán, hogyha figyelembe vesszük a gyermeki beszéd eredményes fejlődésének alapvető elemi előfeltételeit, nevezetesen:

- a) a gyermek szellemi és testi egészségét,
- b) azt a tartalmilag gazdag életet, amelyet a gyermekeknek az ismeretek, benyomások és érzelmi élmények elégséges volta nyújt,
- c) a helyes beszéd mintáit,
- d) a gyermeket beszélgetésre serkentő segédeszközök és játékok elégséges voltát,
- e) a szülőkkel való együttműködést.

Hogyan tükröződik a gyermekek élete és az óvodában való tartózkodás az alkotó játékokban? című tanulmány a végzett kutatások eredményeit így foglalja össze:

1. A gyermekek a játékokban az adott társadalom sok tipikus jegyét tükrözik.

2. Az óvodában a foglalkozások tartalma behatol az alkotó játékokba.

3. Az alkotó játék inkább emocionális, mint megismerési folyamat. Ebből következik, hogy a gyermekek a foglalkozások tartalmát nem tükrözik játékaikban, csupán azt, ami az előbbieken az érzelmeikre erősen hatott.

4. A tanulás iránti érdeklődés, a vágy a szerzett tapasztalatokat felhasználni és sikert elérni úgy hatol be az alkotó játékokba, hogy nő a gyermeknek az egyéb foglalkozások folyamán szerzett tudatosságán és önállósága.

5. Az alkotó játék segíti az emlékezet fejlődését, a fogalmak asszociációját. Különösen fontos szerepe van a beszélgetéseknek és a didaktikai-játékoknak, mert megerősítik a múltbeli, primer emlékezeti-tapasztalati „nyomokat”.

Az alkotó játékok irányításáról szóló tanulmány az irányítás jelentőségével, közvetett és közvetlen módjaival, valamint azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy hogyan kell a kis és a nagy csoportok játékait egybehangolni, végül pedig a didaktikai-játékok kérdését érinti.

Az irányítás jelentősége az, hogy a játékból olyan érdekes tevékenységet alkossunk, amelynek megfelelő tartalma, célja és jelentősége van és biztosítsuk a játék legmagasabb nevelőértékét. Az irányítás közvetett és közvetlen módja egyaránt értékes. Ezért nem az a döntő, hogy a tanító a beavatkozásnak melyik módját választja: minden a tanító pedagógiai rátermettségén múlik. Azon, hogy szabályozási kísérletei ne legyenek hatás nélküliek, hiábavalók, hanem fejlesszék a gyermekek önállóságát, alkotó képességét, iniciatíváját és ugyanakkor fejlesszék pozitív erkölcsi tulajdonságait.

A *Didaktikai játékokról* szóló tanulmány az alábbi problémákkal foglalkozik, illetve az alábbi jelentős fejezeteket foglalja magába:

A didaktikai játék fogalma.

A didaktikai játékok jellegzetes tulajdonságai.

A didaktikai játékok jelentősége a gyermek értelmi képességeinek sokoldalú fejlődése szempontjából.

A didaktikai játék mint az új ismeretek szerzésének eszköze.

A didaktikai játék mint az ismeretek gyakorlásának és megszilárdításának eszköze.

A didaktikai játék mint a gyermekek ismeretei ellenőrzésének eszköze.

A didaktikai játék mint gyakorlati tevékenység.

A didaktikai játék mint a megismerési folyamatok, különösen pedig a figyelem aktivizálásának eszköze.

A didaktikai játék mint individuális tevékenység.

A didaktikai játék szerepe a nevelésben.

A *didaktikai játékok irányításáról* szóló tanulmány pedig a didaktikai-játékok kiválasztási szempontjaival, valamint megvalósításával és szervezésével foglalkozik. Szerzője fejtegetéseit így zárja: „A didaktikai játék sikeres lefolyása érdekében hangsúlyozni kell egy körülményt: a tanítónak kísérletezőnek kell lennie, aki felfedezőn és iniciative keresi, próbálja és kigondolja az új játékok különféle eszközeit, módszereit és módjait és követi azok nevelő következményeit. Ezért a játékoknak azok a konkrét példái, amelyeket a következő fejezetben említünk, nem tekinthetők egyedüli forrásnak, amelyből a tanítónak munkájához merítenie fog; fordítva: világosan kell látnia, hogy a didaktikai játékok alkotó tevékenységének hálás eszközei.”

A következő tanulmány a *didaktikai játékok példái* tartalmazza a kis és a nagy csoportba tartozó gyermekek számára.

Ezt követi *A játékok (játék-eszközök) és a didaktikai anyag* című tanulmány. Ebben két szerző ismerteti a játékokra (eszközökre) vonatkozó fontosabb pedagógiai nézeteket, szól a játékok jelentőségéről, a játékok fajtáiról, a játékokkal szemben támasztandó követelményekről (köztük külön a higiéniai és esztétikai követelményekről), a játékok kiválasztásáról tekintettel a gyermekek korára, végül pedig a *mozgás-játékokról*.

Ez utóbbiakkal még külön foglalkozik egy tanulmány az alábbi kérdések fejtegetését foglalva magában: a mozgás-játékok fogalma, jegyei és jellemzése; a mozgás-játékok jelentősége a gyermek mindenoldalú fejlődése, különösen pedig a testi nevelés szempontjából; a mozgás-játék

helye az óvoda nevelési programjában; a mozgás-játékok metodikája az iskola előtti fokon.

A tanulmánykötet két utolsó fejezete: *A mozgás-játékok példái*ról és *A mozgás-játékok segédeszközeiről* szól.

A felhasznált irodalom jegyzéke két megállapításhoz vezet. Az egyik: örömmel konstatáljuk, hogy a jegyzék idéz egy magyar forrásmunkát is. Ez *Nógrády L.: A gyermek és a játék* (Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest, 1912.) című tanulmánya.

Ugyanakkor ez a körülmény egy másik tényre is rávilágít. Nevezetesen arra, hogy nem ismerjük elégségesen egymás irodalmát, s nem támaszkodunk kielégítően egymás eredményeire: Nógrády L. idézett tanulmánya immár 50 éve jelent meg, azóta a gyermeki játékkal foglalkozó hazai pedagógiai irodalmunk szépen fejlődött.

Ez a körülmény is bizonyítja, hogy igen aktuális kérdés kapcsolataink elmélyítése, kutatásainkban egymás eredményeinek az ismerete és felhasználása.

Szaboszlav Miklós

HEINRICH WIED:

BERUFSWAHL FÜR MITTELSCHÜLER

A középiskolások pályaválasztása. (Ausführlicher berufskundlicher Wegweiser für Schüler, Eltern und Erzieher) Frankfurt a. M.

Ausgabe A.: für Jungen 1958. 120. o.

A helyes pályaválasztási tanácsadásnak a pályaválasztó személyiségének alapos megismerése mellett legfontosabb feltétele a *foglalkozások ismerete*. Heinrich Wied nyugatnémet szerző ezen a területen nyújt hasznos ismereteket az olvasónak.

Könyve *116 férfi-foglalkozást* ismertet *12 különböző pályakörből*. A Középiskolások pályaválasztása c. mű sokak összefogásából és munkájából íródott meg. Ennek a valóban tárcaközi problémának — a pályaválasztás helyes irányítása jellegének — megfelelően, több minisztérium szakemberei, mérnökök statisztikusok, jogászok, közgazdászok, pedagógusok és pszichológusok együttesen dolgozták fel a 116 foglalkozást, és az ő segítségével állította össze tájékoztatóját Wied a tanulók, a szülők és a pedagógusok részére.

A szerző a könyv bevezető részében a németországi középiskolák jellegéről és feladatáról ír. Ennek a szakmai tájékoztatónak az összeállítását többek között azzal indokolja, hogy az NSZK-ban helytelen arány alakult ki — többek között az elhelyezkedési lehetőségek és a különféle foglalkozások hiányos ismerete miatt — a középiskolák és a felsőbb iskolák látogatottsága között. Aránytalanul több a főiskolai hallgató, mint a középiskolás diák, sok esetben a szülőknek azon felfogása miatt, hogy gyermekük „diplomás”, tanult ember legyen, ugyanakkor ezen fiatalok igen tekintélyes hányada nem jut el a záróvizsgáig. Ez fölöslegesen megterhelés a szülőknek, de nem felel meg a társadalom gazdasági érdekeinek sem.

Milyen pályaköröket ismertet a szerző? Az említett tizenkét pályakör a következő:

mezőgazdasági, kereskedelmi, szálloda- és vendéglátóipari, mérnöki, külön bányamérnöki, technikus, hajózási, nevelői, irodai, pénzügyi, sajtó és művészi foglalkozások. Figyelembe véve a technika fejlődését és az ipari munkamegosztás rendkívül nagymértékű fokozódását, a mérnöki pályákat igen részletesen és specializáltan ismerteti, hogy az ezen területen különösen tájékozatlan szülők és nevelők tájékozódását megkönnyítse. Éppen ezért huszonhét mérnöki munkakört sorol fel és elemez a gépészmérnökötől a kerámikusmérnökig. A bányamérnöki munkában tízféle specialistát mutat be. Hiányos a felsorolás annyiban, hogy az egészségügyi pályakört — bár igaz, hogy a nők foglalkoztatására bizonyos munkakörökben az egészségügyi pályák alkalmasabbak — nem simerteti a szerző.

Mire terjed ki egy-egy foglalkozás ismeretése? A tájékoztató népszerű felvilágosító jellegénél fogva igen gyakorlati mozzanatokat tartalmaz. Ez egyik legfőbb előnye, de ebből erednek egyszersmind fogyatékságai is. Wied — igen helyesen — a pályakövetelményeket a pályakörökre vonatkoztatva fejtí ki és az egyes speciális munkaköröknél csak utal bizonyos külön szükséges tulajdonságokra. Ezzel a pályaválasztókban az a reális alapon nyugvó meggyőződést erősíti meg, hogy minden egészséges átlagember a pályakörhöz tartozó legtöbb foglalkozásra alkalmas és nem csupán egy-egy speciális munkakörre. Így az esetleges elhelyezkedési nehézségekből eredő idegfeszültséget is csökkenti. A tájékoztató következőkre terjed ki: ismerteti a pályakörön belül a munkamegosztás jelenlegi állásának megfelelő tagozódást, felsorolja

az egyes foglalkozások egészségügyi és pszichológiai követelményeit, amelyek az alkalmasságot és a beválást befolyásolják, és utal az esetleges kontraindikáló (sikeres foglalkozási tevékenységet akadályozó) tulajdonságokra is. Pontosan megjelöli — most már a speciális munkakörökre lebontva — a szükséges előképzettség fokát és jellegét, ismerteti a kiképzés menetét, helyét és költségeit (az esetleges kollégiumi elhelyezés lehetőségeit), vagy ha ilyen van, a tanulói fizetést. Leírja az elméleti és gyakorlati képzés arányát, és megnevezi a vizsgakövetelményeket is. Utal a foglalkozás jogi viszonyaira és szociális helyzetére is. Végül tájékoztat a kereseti lehetőségekről — tisztviselői állásokban a fizetési osztályokról — és az elhelyezkedési lehetőségekről a munkapiac kereslet-kínálat állásának megfelelően. A tájékoztató fogyatékossága nem annyira a szempontok hiányosságában, mint inkább aránytalanságában található. A néhol talán már túlzottan aprólékos felvilágosításokhoz képest helyenként szűkreszabott — különösen a mezőgazdasági és kereskedelmi pályáknál — a szakmai tevékenység leírása és az ebből fakadó egészségügyi és pszichológiai követelmények elemzése. Azonban jóval használhatóbb még így is, mint az ugyancsak 1958-ban megjelent angol Careers Encyclopedia.

A foglalkozásoknak ez az ismertetése azonban — mint *Wied* megjegyzi — csak egyik része annak a segítségnek, amelyet a tudomány a tanulóknak nyújtani tud. Ezt ki kell egészíteni a kerületi munkügyi hivatal pályaválasztási tanácsadójának pszichológiai vizsgálatával, hogy így hajlam és képesség, a gazdasági élet által megszabott keretek között egészséges módon találkozzanak egy reális pályaválasztási döntésben.

Ausgabe B: für Mädchen. 1959. 116. o.

Ugyanaz a szerző ugyanannak a tárcaközi munkaközösségnek a közreműködésével a lányok részére is összeállított egy szakmai tájékoztatót. Ez a kis kötet már csak azért is hasznos, mert hazánkban a lányok pályaválasztási problémáival foglalkozó irodalom különösen szegény, sőt ilyen jellegű ismertetés egyáltalán nincsen. Például a lányoknak a felnőtt dolgozók társadalmában, a termelő munkában való elhelyezkedése, legalábbis a szülők szempontjából sokszor problematikusabb, mint a fiúké. Problematikusabb azért, mert a nők szerepe a gazdasági és társadalmi életben csak az utóbbi évtizedekben vált jelentőssé és még napjainkban sem alakult ki véglegesen az, hogy melyek a kifejezetten

női munkakörök és melyek azok, amelyekből, mint a női szervezetre és pszichikumra ártalmasaktól, távol kell tartani őket. Helyzetük problematikuságát fokozza a társadalmi munkamegosztás nagymértékű differenciálódása és — különösen az ipari szakmákban — az egyes foglalkozások gyökeres átalakulása. Ma már lehetetlen, hogy egy szülő, de még egy jól tájékozott nevelő is mindazokat a pályákat ismerje, amelyekre egy középiskolát végzett leány léphet. Éppen ezért jelent nagy segítséget a középiskolát végző leányok és lányok szülők, nevelők részére, hogy 16 féle pályakörből 117 foglalkozás ismertetését kapják a fentebb a fiúknál leírt módon.

E pályakörök a következők: mezőgazdasági, kereskedelmi, külön eladói, hivatalnoki, szálloda- és vendéglátóipari, szociális gondozói, egészségügyi, szépségápolói, nevelői, laboránsi, kézműves és iparművészeti, technikai, felsőbb asszisztensi, mérnöki, sajtó és művészi pályakörök.

Az egyes pályakörök felosztásában, tehát a konkrét foglalkozások felsorolásában egészséges módon érvényesül a női munka szempontja. Ennek megfelelően a fiúknál jóval differenciáltabb a kereskedői pályakör ismertetése és új a szociális gondozói, egészségügyi, kozmetikai és divattal foglalkozó, valamint az iparművészeti pályák bemutatása. A fiúknál és a leányoknál egyaránt szereplő pályakörök részletezése és profilja is helyesen igazodik a nemi különbségekhez. A kohó- és a bányamérnöki munkakörök ismertetése helyett a könnyűipari mérnöki foglalkozásokra tér ki, pl. optikusról, mérés-technikai térképész, textilmérnök, élelmiszer-mérnök stb.

A szakmai képzés kérdéseiben a szerző azzal is segíti a pályaválasztót, hogy bizonyos nehezebben elsajátítható, vagy körülményesebben elérhető szakmánál megnevezi az előkészítő rokonszakmákat, illetőleg munkaköröket is. Egy példát említve: a repülőgépeken működő stewardesszi szolgálat igen felelősségteljes, sokoldalú és igényes munka. A német „Lufthansa” nemcsak az egészséges szervezetet és átlagosnál jobb látásélességet, hanem 22—28 év közötti jelentkezési korhatárt, a 158—172 cm-ig terjedő testmagasságot és a magasságnak megfelelően maximálisan 65 kg testsúlyt is előírja. Ezen kívül megkövetelik a jó megjelenést, ápoltságot, bizonyos gyakorlati élettapasztalatot, a különféle képzettségű emberekkel való egyformán szolgálatkész és szívélyes bánásmódra való képességet, a veszélyes helyzetekben való lélekjelenlétet. A stewardess nem lehet férjezett és legalább 2 idegen nyelven tökéletesen kell beszélnie. Végül igen magas

fokú munkatársi együttműködési készségről és felelősségtudatról kell hogy bizonyosságot tegyen. Tekintettel arra, hogy erre a pályára általában jóval több a jelentkezők száma, mint a felvételi férőhely, továbbá a 22 éves jelentkezési alsó korhatár és az iskolák befejezése között 6 esztendő van, (az NSZK-ban ugyanis 10 osztályos iskola-rendszer van érvényben) a stewardessi pálya mellett kitartó leányok a leghasznosabb előkészítő tanulmányokat a szálloda- és vendéglátóiparban, vagy az ugyancsak emberekkel foglalkozó betegellátó szolgálatban végezhetik.

Az ismertetések szempontjai és szerkezete egyébként ugyanaz, mint ahogyan azt a fiúkénál már bemutatattuk.

Wiednek mindkét könyve természetes módon a helyi viszonyokat is visszatükrözi, ennek ellenére — különösen szerkezetében, szempontjaiban és a pályák pszichológiai, egészségügyi követelményeit illetően — hasznos példát mutat azon magyarországi szakemberek számára, akik az ifjúság pályaválasztási problémáival törődnek. Hazánkban mindeztideig a foglalkozásokról szóló ilyen összefoglaló, áttekintő jellegű ismertetés nem jelent meg, noha elsősorban többen igen komoly erőfeszítéseket végeznek. Az is igaz, hogy egy teljességre törekvő a foglalkozások átalakulását, a jelen statisztikai állapotokat és a népgazdaság távolabbi igényeit visszatükröző részletes pályatannak a kidolgozása hosszú éveket venne igénybe. Ez a munka a Központi Statisztikai Hivatalnak, az Országos Tervhivatalnak, a Művelődésügyi és Munkaügyi Minisztériumnak, a

helyi tanácsok munkaerőgazdálkodási osztályainak, a pedagógiai és a pszichológiai tudományos intézeteknek számos dolgozóját kötné le. Ez a munka — bár igen szükséges — ilyen formában ma még nem végezhető el. Megvalósítható azonban kisebb igényekkel rövidebb távlatlalt, de azért jelentős gyakorlati eredményekkel egy olyan társadalmi összefogás, amely az eddig működő szétszórta kezdeményezéseket egyrészt összehangolja, másrészt az egész egységes munkát egyes kisebb helyi lehetőségeknek megfelelően felbontja és úgy oldja meg. Az iskolareform megvalósítása ugyanis mindenütt szinte kötelező jelleggel szükségessé teszi az iskola és az üzemek jó kapcsolatának a kiépítését. Az üzemi látogatások jó megszervezése, a tanuló ifjúságnak 5+1-es formában történő hatékony munkára-nevelése tömegével kínálja a lehetőséget arra, hogy egy-egy fiú- vagy leányiskola arra kijelölt vagy arra kedvet érő pedagógusai pszichológus segítségével és az érdekelt (látogatásra kerülő vagy munkaadó) üzemben levő szakma kiváló dolgozóival egy-egy foglalkozás követelményeit kidolgozzák. Ha csak a legfontosabb szakmákat és iskolánként csupán egy-két szakmát veszünk, akkor is országosan több száz foglalkozás profilját és a kiképzéshez szükséges egyéb adatait kaphatjuk meg egy esztendő vagy akár rövidebb idő alatt is.

Olyan munka ez, amelynek gyümölcsét — bármilyen szerény legyen is az — egész népünk ifjúsága, sokezer szülő és pedagógus élvezné és örömmel üdvözlőné.

Rókusfalvy Pál

BÍRÓ SÁNDOR:

TÖRTÉNELEMTANÍTÁSUNK A XIX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN A KORABELI TANKÖNYVIRODALOM TÜKRÉBEN

Tankönyvkiadó, Budapest, 1960. 280 lap

Néhány évvel ezelőtt érdekes könyv jelent meg a Hermann-házaspár tollából az *első tíz év* címmel. Ebben kiváló emberek, elsősorban írók és költők gyermekkori élményei, visszaemlékezései alapján rekonstruáltak a gyermekkor első tíz évének fejlődési tendenciáit. Lehet, hogy szokatlanul tűnik a gondolatátársítás, de Bíró Sándor jelentős tantárgytörténeti tanulmánya ezt a kísérletet juttatta eszünkbe. Szerzőnk is túllép — nagyon helyesen — az egykori történelemtankönyvek, kéziratos történelemtanítási segédletek filológiai alapossággal elvégzett, beható

áttekintést nyújtó szakmai ismertetésén, és kísérletet tesz a *nemzettévalás* korszakának, az évszázados idegen elnyomásból ocsudó nemzet történelmi öntudatra ébredése *tudatformáló forrásainak* elemzésére, a korabeli tankönyvirodalom tükrében megmutatja a nemzeti öntudatosodás *első ötven évének* fejlődési tendenciáit.

Ez az ötven év nagyjából a magyar jakobinus mozgalom tragikus bukásától a Ferenc-féle reakción, majd a reformkor kibontakozásán keresztül az 1848–49-i forradalom és szabadságharcig terjedő félvszázadot jelenti. Izgalmas feladatra

vállalkozott tehát, a könyv szerzője, amikor leverte a feledés porát azokról a kopott tankönyvekről és megsárgult kéziratos jegyzetéről, amelyekből *Petőfi* és *Jókai*n kívül egy „nagy nemzedék” számos olyan kiválósága is tanult, mint *Vörösmarty*, *Kossuth*, *Arany*, *Eötvös* és mások, ki győzné valamennyit felsorolni! A kiadó helyesen ismerte fel, hogy alig lehetett volna a haladó hagyományoknak gazdagabb tárházát felkutatni a reformkornál, s érdekesebb szakírói feladatot kitűzni, mint áttekinteni és összefoglalni e kor történelmi műveltségét tartalmazó és szétszóró tankönyvi anyagát (pl. a *Hármas Kis Tükör* című tankönyv 70 kiadásban jelent meg, csaknem valamennyi iskolában használták, eljutott még a dolgozó nép tömegei közé is, tartalma nyilvánvalóan egyik leggazdagabb forrása lett a nemzeti közkinccset jelentő alapfokú történelmi műveltségnek).

Bíró Sándor könyve két főrésze oszlik. Az első rész a XIX. század elejétől 1830-ig ismerteti történelemtanításunkat, a második rész pedig a tulajdonképpeni reformkorszak történelemtanítását, 1830-tól 1848-ig. Terjedelmében, elemzéseinek aprólékos gondjában az első rész a jelentősebb, kutatási és továbbfejlesztési lehetőségeiben a második. Ezzel a megjegyzésünkkel különösen a legutolsó, „A történelemtanítás hatása a XIX. század első felében” című, erre a kitűnően megragadott, de kidolgozottságában kissé vázlatosnak hagyott fejezetre szeretnénk utalni. A XIX. század első felének irodalmi és művészeti hagyatékából, a történelmi tárgyú elbeszélő költészet, dráma- és regényirodalom történelmi romantikájából, a zene- és képzőművészet (történelmi festészet) történelmi tárgvválasztásának programjából — szerintünk — lényegesen többet lehetett volna kiszűrni és pedagógiai következtetések számára értékesíteni, mint amennyire a szerző erejéből telt. Természetesen korántsem éppen azt akarjuk kiragadni a könyvből, ami belőle hiányzik, csupán sajnálkozunk azon, hogy bár a történelemtanítás korabeli nevelőhatásának jelentőségét a szerző jól felismerte, sőt *Petőfi* és *Jókai* történelemszemléletében le is mérte, viszont ezt az elemző vizsgálatát nem tártá meg szélesebbre, amivel több és mélyebb politikai és pedagógiai következtetésig juthatott volna el.

Az első rész az 1830-ig terjedő korszakban a hazai történelemtanítás tantervi célkitűzésének, politikai céltartósságának ismertetése után legrészletesebben a *Ferenc*-féle reakció tankönyvellátási nehézségeivel, valamint az egyetemes és magyar történelemtanításnak a katolikus és protestáns tankönyvekben megjelenő tartalmával,

szemléletbeli különbözőségével foglalkozik. Tankönyvről tankönyvre mutatja ki a *Bolla Márton*, *Schröckh Mátás*, *Budai Ézsaiás*, *Péczei József*-féle tankönyvek eltérő nevelési céljait a reakció, illetőleg a haladás szolgálatában. *Bíró Sándor* jól bevált tankönyvelemző módszere az, hogy az egyetemes vagy magyar történelemből kiemelt események értékeléséből határozza meg a szerzők szemléletét: milyen álláspontot foglalnak el pl. a rabszolgatartás kérdésében, a *Rákóczi*-féle szabadságharc értékelésében, a polgári forradalmak megítélésében vagy a hazai felvilágosodás bemutatásában. Több helyen arra is jellemzően mutat rá, hogy milyen feszültségek keletkeztek egyes szerzetes tankönyvírók papi korlátai és szabadgondolkodó tendenciái között.

Szerző általában helyesen elemzi azokat az ellentmondásokat is, amelyek egy-egy történelemtankönyvön belül jelentkeztek különböző történelmi korszakok egymástól eltérő szemlélettel megírt értékeléseiben, s ennek megfelelően ellentétes nevelőhatásaiban. A *Hármas Kis Tükör* — például — nagy nevelő hatását elsősorban magyar nyelvű szövegének köszönhetette, mely biztosította a történelmi események megértését a tanuló számára. Előnyösen alkalmazott didaktikai elvei is könnyítették a tanulást: a verses forma, az anyag szerkezeti és gondolati tagolása, a legfontosabb adatok célszerű kiemelése, könnyen megjegyezhető jelmondatok, mindmegannyi segítség volt a történelem tanulásának megkönnyítésében. Színes előadása ébresztette, táplálta és erősítette a magyar nemzeti öntudatot, mégpedig nemcsak a protestáns, hanem az egyébként többnyire reakciós színezetű tankönyvekkel ellátott katolikus iskolákban is. A reformkor férfiainak lelkében tartós élményként maradt meg mindaz, amit a *Hármas Kis Tükör* színes történeti anyagából magukba szívtak. A magyarok vitéz tetteinek célzatos részletezése azonban forrása lett annak a hungarocentrikus szemléletnek is, amely később kitenyész-tette a sovinizmus ártalmas nézeteit, s amelyek már az 1848–1849-i forradalom és szabadságharc idején is a magyarországi nemzetiségek lebecsüléséhez, végső soron kölcsönös bizalmatlansághoz, sőt gyűlölködéshez vezettek.

A könyv írójának széleskörű tájékozottságát, gondos anyagfeltáró buzgalmát dicséri, hogy a nyomtatásban megjelent latin és magyar nyelvű katolikus és protestáns tankönyvekben kívül figyelme és kutató kedve kiterjedt a történelemtanítás kéziratos forrásaira is. Az állami ellenőrzés alá kevésbé tartozó protestáns főiskolák könyvtáraiban (Sárospatakon, Pápán, Debrecenben) számos, tanárok által össze-

állított és a diákok által gyakran szó szerint lemásolt jegyzetet talált, amelyek a tankönyvekhez képest hívebben mutatták a hazai történelemtanítás (a nyomdai kiadáshoz viszonyítva torzítástól mentesebb) igazi anyagát és jellegét. Ezekben a jegyzetekben ugyanis általában nagyobb bátorsággal, nem egyszer a szenvedélyes állásfoglalás hangján nyilatkoztak a szerzők a parasztság helyzetéről, nyíltabban merték megbélyegezni az önző és maradi nemességet, merészebben jellemezték a polgári reformtörekvéseket (*Láczai-Szabó* előadása pl. a Rákóczi-féle szabadságharc leírásában tele van a nép iránti odaadással, a függetlenség szeretetével). Ez a progresszív irányzat megtorpant 1815-ben, amikor a történelem anyanyelven való tanításának átmenetileg vége szakadt. A Tudományos Akadémia megalapításának évéből származó *Csengery József*-féle kézirat kiemelt méltatása indokoltnak látszik, tartalma és szemlélete híven tükrözi a reformokra váró közvélemény erős meggyőződését a haladás irányában.

A könyv második főrésze a reformkor történelemtanításával foglalkozik. Bevezetőben figyelemre méltó elemzését találjuk a reformkor gazdasági, társadalmi és politikai viszonyainak a történelemtanítás körülményeire gyakorolt hatásáról, valamint a liberalizmus szerepéről a nyugati történetírásban, mely ugyancsak nem maradt hatástalan hazai tankönyvíróinkra. A liberális történelemszemlélet nagymértékben hozzájárult hazánk akkor soronlevő legfontosabb kérdéseinek megoldásához.

Ismertetésünk első felében utaltunk arra, hogy *Bíró Sándor* könyvének ez a fő fejezete kevésbé arányos, az egyes tankönyvszerzők bemutatásában hézagosabb, vázaltszerűbb jellemzéseket tartalmaz. Kitűnik e részben a katolikus *Horváth Mihály* történetírói

és tankönyvírói munkásságának halványabb, tartózkodóbb értékelése, *Vasvári Pál* történelemtanári portréjának elnagyoltsága, ugyanakkor — az egyébként érdemes — *Bocsor István* professzori munkásságának szinte monografikus teljességgel történt méltatása. Ebben a fejezetben természetesen nem azt sokalljuk, amit *Bocsorról* vagy *Vajda Péterről* elmond, csupán *arányosabb méltatást* tartottunk volna szerencsésebbnek *Horváth Mihállyal* vagy *Vasvári Pállal* szemben.

A legutolsó fejezetről már előbb elismerően szóltunk. Ebben a történelemtanítás lelkesítő hatását a XIX. század első felében néhány ismert közéleti férfi, kiváló író és költő történelemszemléletén keresztül értékeli. Az iskola által szétárasztott történelmi műveltség alsó fokon is érvényesült a Hármas Kis Tükör olvasásán, tanulásán keresztül. A magyar jobbágyok iskolába járó gyermekei belőle sajátíthatták el a történelmi műveltséget. A történelemtanítás anyagának nevelő hatása a magasabb iskolákban — *Horváth Mihály* szavai szerint — „a történelmi érzék felébresztésére s ápolására kiszámíthatatlan hatást gyakorolt a közönségben”. Kár, hogy ez a szépen induló, gazdag elemzéslehetőségeket ígérő (és részben megvalósító) fejezet töredék jellegű kisebb fejezetekben folytatódik; s maga a könyv is jelentős befejezés nélkül zárul.

Néhány kritikai megjegyzésünk ellenére mégis úttörő jelentőségű tantárgytörténeti műnek tartjuk *Bíró Sándor* könyvét, amelyet valamennyi történelemtanár azzal a komoly pedagógiai tanulással és felelősséggel olvashat, hogy a történelemtanár szakmai felkészültsége, szemléletének egyértelműen haladó irányultsága minden időben, tehát a jelenben is hatékonyan formálhatja növendékei politikai meggyőződését.

Dobos László

A SZARVASI FELSŐFOKÚ ÓVÓNŐKÉPZŐ INTÉZET ÉVKÖNYVE I.

Szerkesztőbizottság: *Elek László, Hanzó Lajos, Tóth Lajos*. Szerkesztette: *Hanzó Lajos*. Gyoma, 1961.

Örömmel és meglepéssel forgattuk a fenti intézmény első évkönyvét. Nagyon biztatónak kell tartanunk, hogy az alig két éve szervezett Intézet tanári testülete — az új típusú intézmény sokrétű kialakítási munkálatai és gondjai közepette is — időt és teret tudott szentelni az oly elengedhetetlenül szükséges kutatási, kísérletező, alkotó munkának. Helyeselnünk kell a kötet által felvázolt munkaterületeket is: a

helytörténeti kutatások, az óvodai nevelés kérdései, a néprajzi gyűjtés, népművelési munka mind fontos és aktuális témák, igénylik és meghálálják a tudományos igényű kutatást, fázadozást. Az Intézet képzőművészeti alkotásairól készült reprodukciók reprezentatívan zárják be az évkönyv sokfelé ágazó gazdag anyagát. A kutatások ebben az irányban mélyíthetők tovább; a szükséglet a jövőben az arányokat valószí-

nűen az óvodai pedagógia javára fogja jelentősebben eltolni. A szarvasiak országosan is első — jól szerkesztett, ízlésesen kiállított — kötete instruktív munka, s pedagógiánk és a tudomány hasznára jó lenne, ha hasonlóra ösztönöznék a nemrég megalakult felsőfokú tanító- és óvónő intézetek tanári testületeit.

A kötet első és legerjedelmesebb részét nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok képezik. A sort *Tóth Lajos*nak *A nevelőképzés történeti alakulása és haladó hagyományai Szarvason* c. tanulmánya nyitja meg (9–46. l.), mely mindenekelőtt intézménytörténeti áttekintést nyújt a XVIII. század utolsó negyedétől napjainkig kiterjedőleg, ugyanakkor megismertet — bizonyos kétségek helységünk múltja dicsekedhet ennyi kiváló haladó pedagógussal! — *Tessedik Sámuel*nek, *Vajda Péter*nek, *Ballagi Mórnak*, *Tatay István*nak, *Petz Gyulának*, *Benka Gyulának*, *Krecsmarik Endrének* és másoknak a tanítóképzés érdekében kifejtett előremutató munkásságával. *Tóth Lajos* az elméleti és gyakorlati képzés fejlődésének, az önálló tanítóképző megszűlésének és működésének képét — a szűkebb, provinciaális határokra meghaladva — több helyen is beleilleszti az országos fejlődés nagyobb keretébe. Tanulmányát eredeti forrásokra is, köztük jelentős számú és értékes irattáriakra építi. Igen figyelemre méltó kutatási eredményei vannak *Benka Gyula*ra — kinek újabban felderített kéziratait is felhasználja —, *Krecsmarik Endré*re, a Magyar Tanácsköztársaságra (iskolák államosítása, a kötelező iskolai hitoktatás megszüntetése, szakszervezeti élet stb.), annak bukása után a pedagógusok ellen viselt büntető eljárásokra vonatkozóan. Részletesen szól az 1958 utáni fejlődésről, a jelen feladatairól és törekvéseiről. Tanulmánya népi demokratikus iskolatörténeti kutatásaink értékes eredménye. Az intézmény egész történeti fejlődésének részletes, arányos felvázolása azonban az eddigi kutatási idő alatt nyilván teljesíthetetlen feladat lett volna. Ennek tulajdonítható, hogy a tanulmányban, az egyes időszakok kidolgozottsága nem egészen egyenletes. Áll ez különösen az ellenforradalomra, továbbá az 1945-től 48-ig, de általában is az 1945-től 56-ig terjedő időszakra.

Népi demokráciánk pedagógia történetére vonatkozóan a kutatások már megindultak, s az első eredmények most kezdenek beérni. Jelentősen segíthetnek a tanulmányok a helytörténeti kutatások is, pl. a következő tárgyak terén: az általános iskola megszervezése, (az iskola jellege; beiskolázási, tanulmányi színvonalkérdések; lemorzsolódás; a pedagógusok véle-

ményes stb.), az iskola demokratikus reformja a koalíció éveiben, a helyi Nemzeti Bizottság tevékenysége iskolaügyekben, újjáépítés, tanterv, tankönyvi problémák, az államosítáért folyó harc, a volt kiváltóságos osztályok és rétegek művelődési monopóliumának felszámolása stb. stb. *Tóth Lajos* tanulmánya mindenképpen alkalmas a továbbfejlesztésre, a fent jelzett teljesebb kidolgozásra.

Tessedik-kutatásainak legújabb eredményeiről számol be *Hanzó Lajos Újabb szempontok Tessedik pedagógiai rendszerének vizsgálatához* c. tanulmányában (47–88. l.). A *Tessedik*-portrét több új vonással és szemponttal gazdagító tanulmány felhasználja *Tessedik*nek most felszínre került kéziratait is. *Hanzó Lajos* rendszeresen megalapozott és széleskörű anyaggyűjtése ma már egyre inkább érleli a *Tessedik*-műnek marxista igényű monografikus feldolgozását. Ez kétségtelenül felemelő feladatként várhat a szerzőre.

A tanulmány mindenekelőtt újszerűen és az eddigieknél szélesebb alapokon igyekszik megrajzolni a *Tessedik*-kérdés európai hátterét, és különösen azokat a hatásokat, amelyek *Tessedik*et a felvilágosodás gondolköréből érték. *Rousseau*, *Pestalozzi*, a filantropizmus, *Voltaire*, *D'Holbach* mellett most felmerül *Montesquieu*, továbbá *Hume*, a jogi reformok terén *Beccaria* *Caesare*, a pádovai egyetem tanárának neve, a népességügy szervezésében pedig *Tissot* francia orvos munkássága. Amennyire bizonyítottak vehető ez utóbbi kettő közvetlen hatása, annyira további kutatást és vizsgálódást igényel különösen a *Montesquieu*-párhuzam. Annyi azonban *Vincze László* és most *Hanzó Lajos* újabb kutatásai alapján elfogadhatónak látszik, hogy *Tessedik* műveltségét nem lehet egyoldalúan német hatások eredőjeként leszűkíteni, miként azt a polgári szemléletű *Tessedik*-irodalom tette, hanem szélesebb, átfogóbb, európaibb alapokra kell helyezni.

Hanzó Lajos abból az igen helytálló alapgondolatból indulva taglalja *Tessedik* pedagógiáját, hogy az nem elszigetelt gondolatrendszer, hanem szervező része az egész társadalmi, gazdasági struktúra polgári átalakításáért folyó küzdelemnek. Ilyen értelemben tárgyalja *Tessedik* kritikáját a feudális iskoláról, didaktikájának alapvonásait, nézeteit a nevelés és oktatás viszonyának kérdéséről, a nevelő-oktatás szervezeti formájáról és módszereiről, a tanítói hivatásról. *Tessedik* pedagógiájának számos kérdése kerül az eddigieknél részletesebb és elemzőbb megvilágításba (hasznossági elv; a természettudományok és a gyakorlati ember nevelése; tantárgyi koncepció; az oktatás és az élet, termelő munka kapcsolata;

szakképzés és általános képzés; nyelvoktatás; számtantanítás; a gyermek természetes cselekedtetése stb.); ugyanakkor több egészen újszerű is felmerül (pl. a művelődés tartalmának alakulása *Tessedik* intézetének fejlődési fázisaiban; az intézet élete; eddig ismeretlen — egyik — tantervi koncepciója; nézetei a történelemtanításról, testi nevelésről, a tanyai nevelés és oktatás kérdéseiről). Nagyon érdekes lenne és valószínűleg részletesebb kidolgozást is megérné *Tessedik*nek a tanulmányban is idézett véleménye olyan gyermeki munkáról, mely „természetes hajlamaiknak, szükségleteiknek, körülményeiknek, testi-lelki erőiknek, képességeiknek legjobban megfelel” (82. l.). *Pestalozzi* neuhofi kísérletét illetően arra is gondolnunk kell, hogy nagy humanizmusa, gyermekszerepét következtében intézetében a gyermeki munka nem lehetett rentabilis (84. lap).

Hanzó Lajos értékelésének újszerű vonása *Tessedik* törekvéseinek bizonyos plebejusi értelmezése. Úgy véljük, hogy a magyarországi felvilágosodás egyik fáklyahordozójának alakját nem kisebbíti, ha működésének objektív — szubjektív korlátaira is rámutatunk. Egyetértünk a jeles kutató-szerző ama befejező gondolatával, hogy adósai vagyunk *Tessedik* hazai és külföldi neveléstörténeti hatásának felmérésével. Örülni lehetne, ha a törlesztés gondját magára vállalhatná.

Egy készülő nagyobb tanulmány részeként került az évkönyvbe *Elek László Békés-megye művelődési emlékei a mohácsi csatától a reformkorig* c. írása (89—136. l.). Első, összefoglaló kísérletnek tekinthetjük Békés megye művelődésének három kerek évszázadot felölöl történeti feldolgozására.

A tanulmány bevezetésében röviden foglalkozik a XVI. század egyetemes és magyar történeti viszonyaival, a reformációval, majd széleskörű anyaggyűjtés alapján egy-egy fejezetben ismerteti a reformáció uralomra jutását, művelődési viszonyait, iskolai életét Békés megyében, továbbá a gyulai végvár költségzetét, végül a művelődési viszonyok alakulását a török hódoltság és az azt követő időkben a réformkor küszöbéig. *Elek László* jelentős teret szentel az írók és alkotásaik vizsgálatának, de értékes adalékokat szolgáltat a neveléstörténet számára is. Így különösen ki kell emelni a reformáció korát, a gyulai és békési iskola történetére vonatkozó anyagot, annak iskolamestereiről (*Gálszécsi István*ról, *Szegedi Kis István*ról, *Szegedi Lőrinc*ről stb.), a tanítványokról (*Szikszai Fabricius Demeterről* és *Balászról*, *Valkai Kelemen*ről, *Balsarati Vítus János*ról stb.), a külföldi egyetemek látogatásáról, *Melanchton* iskolaszervezetének hazai hatásáról közölt ada-

tokat és feldolgozást. Hasonlóképpen becses forrásokhoz juthat a neveléstörténész a megye iskolaügyéről a török kiűzését követő időszakból, majd a tárgyalt korszak utolsó évtizedeiből. A pedagógusok sorából kiemelkedik *Petik Ambrus* földrajzi tankönyvével és mindenekelőtt természetesen *Tessedik Sámuel*, akinek szarvasi működéséről *Elek László* is részletesebben szól. Felmerül — természetesen a forrásoktól függően —, hogy a tudomány és művészet többi — a tanulmányban nem érintett — területei, a szóbajöhető egyéb kultúrák, intézmények irányában nem lehetne-e még kiterjeszteni a vizsgálgóást.

Az évkönyv második fejezetébe két óvoda-pedagógiai tanulmány került. Számunkra — akik az óvodai nevelés kérdéseit kissé távolabbról figyeljük — meglepően érdekes és aktuális témát vizsgál *Kovács György* *Az óvodai munkára nevelés néhány kérdése az általános iskolai politéchnikai képzés szemszögéből* c. tanulmánya (139—164. l.). *Kovács György* jelentős problémára, a politéchnikai oktatás óvodás korban való előkészítésére hívja fel a figyelmet. Ennek fontossága — miként a külföldi szakirodalom és maga a tanulmány is rámutat — abban gyökerezik, hogy a kicsinyek fokozatosan növekvő százalékán óvodai előkészítésben részesül és így jut általános iskolába.

Az óvodáskori gyermekek politéchnikai jellegű munkáitáról illetően a tanulmány gazdag kísérleti anyagot tár fel. A kísérletek iránya, módszere helyesnek látszik. Értékelésük alapos, mértéktartó és objektív, az eredmények meggyőzőknek mutatkoznak. A megjelölt barkácsoló és kertészkedő gyakorlatok kétségtelenül hasznosak, óvodai foglalkoztatásokba való beillesztésük helyes. Az viszont már problematikus, hogy jelentenek-e olyan mértékű politéchnikai jellegű előkészítést, mint amennyi munkát és anyagi áldozatot igényelnek. Némileg ismerve az alsó tagozati gyakorlati munkák kérdéseit, azon is el lehet gondolkodni, vajon ilyen óvodai foglalkozások kötelezően és széles körben előírhatók-e vagy sem. Lehet arra is gondolni, hogy ezek a kicsi gyermekek semmiképpen sem jutnak túl a játékos bevezetésen, tehát lényegében nem politéchnikai előkészítésben, hanem némi munkáltatásban részesülnek.

Eme aggodalom ellenére is helyesek a kísérletek, nevelői munkák célkitűzései irányába mutatnak, folytatásuk feltétlenül kívánatos. *Kovács György tanulmánya jelentős érték, kísérlete komoly, szép munka.*

Az óvoda-pedagógia egyik kevésbé megmunkált területére hívja fel figyelmünket számos értékes gondolattal és javaslattal *Fodor József* *Az óvodai anyanyelvi*

nevelés kérdéseire c. tanulmánya (165—180. l.). Fodor József előjáróban általánosan felveti az óvodai oktatás problematikáját — az anyanyelvi oktatást is — főként az átmenet szempontjából, majd történeti visszapillantással a környezetismertetés formájában folyó anyanyelvi nevelés kérdéseit érinti (*Kelemen László, Csoma Vilmos* legújabb kutatásait is felemlítve), végül a beszédképesség nevelésének és az óvodai irodalmi nevelésnek a tárggyal kapcsolatos feladatait taglaja.

A tanulmány instruktív hozzájárulás az anyanyelvi nevelés sajátos óvodai módszereinek ránk váró kidolgozásához. Nem győzzük eléggé hangsúlyozni, hogy a tanulmány által jelzett vizsgálatok az óvodai és általános iskolai tanulók beszédkészségének fejlettségi szintjével kapcsolatban — csak úgy, mint Kovács György fenti kísérletei is — milyen alapvetőek a valóban tudományos értékű következtetések számára. Az Intézetnek — főiskola jellegénél fogva is — az ilyen kutató munkát különös gonddal kell istápolnia.

Az évkönyv harmadik fejezetében a nyelv-, zenetudományi és az ismeretterjesztés köréből három tanulmány kap helyet. Szűcs Gyula *Az orosz nyelvi szókincs alakulása az általános iskolától a felsőfokú óvónőképző intézetig* c. tanulmánya (183—

194. l.) szakfelügyelői gazdag tapasztalatai, a Pedagógiai Tudományos Intézet megbízásából Békés vármegyében végzett széleskörű felmérései, s a felsőfokú óvónőképzőben szerzett megfigyelései alapján — tehát hosszmeteszben alsó-, közép- és felsőfokon, nagy összefüggésben! — élesen rámutat az iskolai orosz nyelvoktatás néhány hiányosságára, azok okaira, és figyelemre méltó tantervi, tankönyvi, módszertani javaslatokat is tesz.

Dutkon László *Szemelvények viharsarki kiolvasókból és énekes játékokból* c. publikációja (195—204. l.) Békés és Csongrád megyéből közöl hét értékes és szép saját gyűjtésű (az egyik *Juhos Lenkével és Knapcsék Pálnéval* közös) kiolvasót és énekes játékot. Dicséretes, hogy az Intézet hallgatóit is megismertetik a népdalgyűjtés módszereivel és bevonják e munkába.

Az átalakult magyar falu szükségleteihez mért ismeretterjesztés szervezési, tartalmi, didaktikai, módszertani kérdéseit vizsgálja, gazdag, széleskörű tematikát is nyújt és javaslatokat tesz *Iványi Gergely A falusi ismeretterjesztés problémái, feladatai* c. tanulmánya (205—217. l.).

A negyedik fejezet *Bessenyei Antal és Zsáki István* festményeiből közöl kilenc művészi reprodukciót.

Simon Gyula

A MAGYAR FILOZÓFIAI SZEMLE 1961-ES ÉVFOLYAMÁNAK PEDAGÓGIAI TÁRGYÚ ÉRTEKEZÉSEI

Ha a nevelő érdekeltségével vesszük kezünkbe a Magyar Filozófiai Szemle ötödik évfolyamát, elsőként „Oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének néhány filozófiai problémája” c. cikk¹ ragadja meg figyelmünket. Érdeklődésünket az kelti fel, hogy a szerző az iskolareform kérdéseire a filozófia szemszögéből szól. A cikk írója, *Fukász György* aláhúzza, hogy a kérdés túlmutat a pedagógusok szélesebb körén, s az iskolareform alapelveinek kialakítása, gyakorlati megvalósítása egész társadalmunk összefogását igényli... A hozzászólás két fundamentális kérdést érint: az elmélet és gyakorlat egységét, valamint a szellemi és fizikai munka alakulását.

A szerző a gyakorlat marxista meghatározásból kiindulva elemezi ennek a szerepét az oktatás és képzés céljának, továbbá a korszerű műveltségi anyagnak, a tananyag meghatározásában. Az oktatás és képzés fő célját abban látja, hogy megtanítsa a diákokat az önálló gondolkodásra, széles horizontot nyújtson az önképzéshez, s képessé tegye tanulóinkat ismereteik gyakorlati felhasználására.² Az oktatási cél meghatározó a tananyag kiválasztásában. Ha az oktatás célja a gyakorlati életre nevelés, úgy természetesen következik, hogy a tananyag kiválasztását a gyakorlat szabja meg. Hangsúlyozza a gyakorlat dialektikus jellegét, azt, hogy a gyakorlat vál-

¹ Magyar Filozófiai Szemle 1961. 1. sz. (Akadémiai Kiadó).

² „Célját úgy lehetne meghatározni, hogy a tanuló az elsajátított, nagyon pontosan meghatározott ismeretanyagot jól tudja alkalmazni a gyakorlatban, az életben. Ehhez nem az ismeretek végleges, zárt rendszerére kell törekedni az oktatásban, hanem azt kell célul tűzni, hogy kellő alapokat adjon a további ismeretszerzéshez, valamint megtanítsa a tanulókat a szerzett alapvető ismeretek használatára (önálló gondolkodás). Az oktatási folyamat fő célja tehát, hogy megtanítsa a diákokat tanulni, gyakorlatilag felhasználni a szerzett ismereteket, szemléletileg az oktatást és diákok egyaránt az élethez közelíteni.” (Uo. 17. o.)

tozó, fejlődésnek van alávetve.³ Őva int attól, hogy ezt relativisztikusan értelmezzük, mert a korszerű műveltségi anyag dialektikájáról van szó, tehát a műveltségi anyag viszonylagos stabilitása is érvényes.

A továbbiakban a gyakorlat szerepét elemzi az oktató-nevelő munka szempontjából. Határozottan képviseli azt a helyes marxista álláspontot, hogy a gyakorlat fogalmában döntő az ember termelési tevékenysége, de felhívja a figyelmet arra, hogy a gyakorlat nem szűkíthető le pusztán a termelési gyakorlatra, hanem tartalmazza az ember társadalmi tevékenységének minden területét.⁴

Ezen elméleti fejtegetések alapján a szerző felsorolja azokat az igényeket, amelyeket a gyakorlat komplex jellege a tananyag meghatározásának szempontjából támaszt. Ezt a következőkben jelöli meg. A gyakorlat nem szűkíthető le az oktatási folyamatban alkalmazott gyakorlati foglalkozásokra, mint pl. szeminárium, laboratóriumi kísérletek, műhely- s rajztermi gyakorlatok stb., bár ezek a gyakorlat legáltalánosabb formái. Gyakorlatot jelent az elméleti előadásokban előforduló „illusztratív” gyakorlati példa anyaga is. Az elmélet és gyakorlat dialektikája jelentkezik az alaptárgyak és a szaktárgyak viszonyában. Érdekes az a megállapítás, mely szerint, „... Az egész oktatási folyamat elméletként jelentkezik, annak az életben való felhasználásához, mint gyakorlathoz képest, illetve az ennek előkészítését jelentő szakmai gyakorlatok, politechnikai órák stb. szemszögéből.” Ugyanezeket a következtetéseket vonja le a közép- és általános iskolák vonatkozásaiban is.

Sajnálatos, hogy a szerző többirányú elemzése nem terjed ki a világnézeti, politikai és erkölcsi nevelés területeire. Kétségtelen, hogy az elmélet és gyakorlat viszonyának problémaköre igen gazdag, de a jelzett nevelési területek fontosságára való tekintettel érdemes lett volna az elemzést a világnézet, a politika és az erkölcs szférájára is kiterjeszteni. A gyakorlati életre nevelés elsődrendű követelménye, hogy világnézetünk ne csak szavakban, hanem a tanulók tevékenységében is jelentkezzen. A szó és a tett egysége az elmélet és a gyakorlat viszonyának sajátos formája, mely a pedagógiai munkában egyrészt mint

nevelési cél, más vonatkozásban mint módszer szerepel. Arról van szó, hogy a fiatalok tudatvilágának alakításához nem elegendő a racionális hatás: a világnézeti, politikai és erkölcsi ismeretek elsajátítása mellett feltétlenül szükséges a gyakorlat: a társadalmi tevékenység meggyőző, emberformáló ereje. A marxista materializmus és a polgári materializmus közötti perdöntő különbség éppen abban áll, hogy a marxista materializmus felismerte, hogy az emberek tudatvilágát létük nem spon-tán alakítja ki. A marxista materializmus szerint — és ez igen jelentős konzekvenciák levonásához vezet a pedagógiában — az emberek tudat- és érzelmevilága akként alakul, amilyen mértékkel veszi ki részét az egyén a társadalmi tevékenységből. A fiataloknak a munkához való szocialista viszonyát még nem alakítja ki az, hogyha elsajátítják a munkához való szocialista viszony elméleti ismerveit. A politechnikai oktatás, az 5+1-es vagy 3+3-as üzemi gyakorlatok, a nyári, termelői gyakorlat megfelelő pedagógiai feltételek mellett akkor járulnak hozzá a tanulók munkaerkölcsének kialakulásához, világnézetük fejlődéséhez, ha a tanulók látják munkájuknak társadalmi hasznát és elismerését, felismerik, hogy munkájukkal bizonyos társadalmi szükségletet elégítenek ki és megismerik a munka örömet. A cikk írója energikusan polemizál az iskolareform burzsoá kritikusáival, akik a reform történelmi jelentőségét azzal akarják semmissé tenni, hogy a gyakorlatot azonosítják a fizikai munka végzésével, mely szerintük pusztán munkaerő hiányt elégítene ki. A cikk írójának polemikus álláspontjából és koncepciójából csak egy lépést kell tennie, hogy levonhassa a gyakorlat nevelési konzekvenciáit, de ez a lépés igen jelentős. Hangsúlyozza, hogy a gyakorlat az életközelséget jelenti, hogy a fiatalok ismereteiket képesek legyenek felhasználni, önállóan gondolkodjanak, alkotó munkát végezzenek. Ez kétségtelenül az oktatási reform egyik fő célja, de emellett nem elhanyagolható, s nem mellékes szempont a gyakorlat és elmélet viszonyában, az oktatási reform szemszögéből, de egész szocialista társadalmunk fejlődése szempontjából is a gyakorlat világnézeti, politikai, erkölcsi hatása. Az oktatási reform, amely az iskolai ok-

³ „A gyakorlat maga is fejlődési folyamatot tartalmaz, s így mint a tananyag meghatározásának elve, a gyakorlati életből felmerülő új és új problémák formájában, fejlődési folyamatában befolyásolja az anyag kiválasztását, újabb és újabb anyagrészeket követel meg a tananyag alakításában, formálásában... A tananyag korszerűsítése nem zárható le egy kampánnyal.” (Uo. 17. o.)

⁴ „A gyakorlat fogalmán belül a döntő mozzanat a termelési gyakorlat. Az ember termelési tevékenysége azonban nem meríti ki a gyakorlat fogalmát, hanem az tartalmazza az ember, az emberiség egész társadalmi tevékenységét, a társadalmi tevékenység minden szféráját... A gyakorlat magában foglalja az ember termelési tevékenysége mellett a politikai, gazdasági, kulturális, sőt bizonyos vonatkozásban az ideológiai tevékenységet is, amellyel, hogy ezek közül kiemelkedő, meghatározó, végső soron az ember termelési gyakorlata. (Uo. 19. o.)

atató nevelő munkát az élet közelségébe hozza, lehetővé teszi a gyakorlat nevelő hatásának kiaknázását. Ez komoly feladatokat tűz a pedagógiai és filozófia tudományos munkái elé. E feladatok jelentőségének átérzése tükröződik *Fukász György* problémafelvetésében.

Ugyanezzel az átérzéssel nyúl a cikk írója a szellemi és fizikai munka alakulásának kérdéséhez. A problémakör történeti elemzése után összegezi szocialista fejlődésünk e téren is elért vívmányait. Elsősorban azt, hogy megnőtt a dolgozók kulturális igénye. Leszögezi azt a történelmi tény, hogy a szocializmusban lényegében megszűnt a fizikai és szellemi munka közötti antagonizmus, s ez a fejlődés fő oldala. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy szemléletileg a fizikai és szellemi munka közötti antagonizmus kapitalista maradványai éreztetik hatásukat.⁶ A helyzet elemzése után ráter a szellemi és fizikai munka közötti ellentmondás felszámolásának perspektívájára. Ezt a következőkben vázolja:

„A kommunizmus felé vezető úton a kétfele szocialista tulajdon közötti különbség, ellentmondás felszámolásával együtt fognak eltűnni a fizikai és szellemi munka közötti lényeges különbségek, a fizikai munkának a szellemi munka színvonalára való felemeléseivel.

A szellemi és fizikai munka ellentmondásának, felszámolásának emellett lényeges fontos útja, eszköze a *szellemi és fizikai munka összekapcsolása*.⁷

A cikk írója széles fronton harcol a fizikai munka lebecsülésének veszélye ellen. Kétségtelen, hogy ilyen veszély van. De az olvasóban felmerül a kérdés, hogy a munka — ezen belül a termelő, de különösen a fizikai munka — társadalmi megbecsülése, milyen mértékben érezteti hatását. Érdekes volna ezt a problémát differenciáltan elemezni.

Széleskörű kulturális felemelkedésnek vagyunk tanúi. Az iskolareform a művelődési igények oktatási feltételeit teremti meg, különösen a szakközépiskolák rendszerével, valamint a levelező hálózat kiépítésével. Ugyanakkor tovább szélesíti azoknak a rétegeit, akik egyetemi szinten kívánnak magasabb szakmai és általános műveltséget elsajátítani.

A helyzetkép elemzésénél — a cikk írója — leírja a művelődési igény növekedését,

amelyhez a művelődési monopólium megszüntetésével a szocialista forradalom nyitott utat. Ennek egyik konzekvenciája a fiataloknak az értelmiségi pálya felé való törekvése. A másik — jelentőségében legalább ilyen fontos — konzekvencia a fizikai dolgozók szakmai és általános műveltségének emelése, amelyet *Fukász* elvtárs cikkében aláhúz. Ezt az igényt elégítik ki az iskolareform szellemében létesítendő, s létesített szakközépiskolák.

A cikk írója a továbbiakban a szellemi és fizikai munka összekapcsolásának jelentőségét — az iskolareform alapján — a következőkben látja: Politikailag jelentős, mert erősíti a proletárdiktatúra alapját azzal, hogy elősegíti a munkásosztály és a párt vezetőszerepének mélyebb megértését. Szemléleti változást jelent az által, hogy jobban megismerik a munkások és parasztok életét. Pszichológiai jelentőségét a cikk írója abban látja, hogy a tanulók megismerik a fizikai munka örömet, egészségügyi vonatkozását pedig abban, hogy a fiatalok felfrissülnek a fizikai munka hatására.

Végezetül is *Fukász György* a következőkben foglalja össze cikkének mondani valóját: A fizikai és szellemi munka közötti ellentmondás felszámolása „kétoldalú folyamat tehát, egyfelől magasabb szintre kell emelni, közelíteni kell a szellemi munkához a fizikai munkát, másfelől az így magasabb szintre emelt fizikai munkát össze kell kapcsolni a szellemi munkával. Ennek perspektívájában reális a lényeges különbség eltűnése a szellemi és fizikai munka között, összefüggésben azzal, hogy a munka mindenkinek életsszükségletévé válik”.

Fukász elvtárs cikkét az iskolareform megvalósítása érdekében való társadalmi összefogás jeleként értékelhetjük.

Hegedűs András cikke: „A marxista szociológia tárgyról és helyéről a társadalomtudományok rendszerében” méltán válthat ki érdeklődést a pedagógusok körében. A cikket mint vitacikket adja közre a szerző; hozzászólás a szocialista tábor országában zajló vitához. Ez országokban megindultak a szociológiai kutatások,⁸ s a vita a tudományos munka eredményesebbé tételét szolgálja. A vitában kialakult különböző nézetek alapgondolataként a szerző *Fedoszejevnek*, a Szovjetunió Tudományos Akadémiája

⁶ „Az ellentmondás elsősorban a fizikai munka lebecsülése formájában jelentkezik. A fizikai munkához való ezen viszony szemléletileg még sokáig át- meg átszövi a kapitalizmus felfogásának maradványait a szellemi és fizikai munka viszonyáról alkotott nézeteket, s ezzel a szocialista fejlődés során is még sokáig számolnunk kell.

A szellemi és fizikai munka közötti antagonizmus maradványai érvényesülnek másodsorban azon a téren is, hogy még előfordul a szellemi munka lebecsülése, az értelmiségi munkával való szembenállás a munkások között.” Uo. 23. o.)

⁷ Uo. 25. o.

⁸ Magyarországon szociológiai kutatások folynak a MTA Fil. Intézetében és az ELTE Történelmi Materializmus Tanszékén.

Filozófiai Intézete igazgatójának megjegyzését idézi: „A marxizmus nemcsak hogy nem tagadja a szociológiát, hanem tudományos alapra helyezi és mint tudományt sokoldalúan fejleszti.” Mégis a szociológia jelentőségének széleskörű felismerése mellett szükséges a marxizmus által megújított tudománynak tárgyát és a társadalomtudományokhoz való viszonyát meghatározni. Hegedűs András leegyszerűsíti a kérdést és a vita sodrának fő irányát a következőkben látja: „... hogy a társadalmi történesek sajátosságainak vizsgálatában, törvényeinek és egyéb objektív összefüggéseinek a kutatásban milyen szerepet kell tulajdonítanunk az alap mellett a felépítmény különböző tényezőinek, az anyagi viszonyok mellett az ideológiai viszonyoknak.” A szerző aláhúzza a szociológiai kutatások jelentőségét a társadalmi termelés, valamint a marxista társadalomtudományok fejlődése szempontjából. A vitában kifejtett vélemények — s itt a szerző megint hangsúlyozza, hogy leegyszerűsíti a kérdést — három csoportra oszthatók.

1. A szociológia — vagyis az általános és specifikus szociológiai törvények kutatása konkrét társadalmi-gazdasági formációkban — a filozófia részét alkotó történelmi materializmustól külön létező, önálló tudomány, illetve tudománycsoport. Ennek az álláspontnak az a veszélye, hogy a társadalomelméleti alaptól elszakított szociológiai kutatások az empirizmus irányába csúsznak el, a lényeges és a lényegtelen összekeveredik. Az empirikus szociológiai kutatásokban viszont a marxizmustól idegen elméleti befolyások könnyen érvényesülhetnek.

2. A szociológia a történelmi materializmus keretébe tartozik, és ettől elkülönülő szociológiáról nem beszélhetünk. Ez az álláspont voltaképpen tagadja a konkrét szociológiai vizsgálatok jelentőségét, és éppen ezért akadályozza a társadalomkutatás fejlődését.

3. A szociológiai kutatások és vizsgálati módszerek szükségszerűen helyet kell, hogy kapjanak a marxista társadalomtudományok legkülönbözőbb ágaiban (történelmi materializmus, történettudomány, közgazdaságtudomány stb.). A kérdés ilyenfajta felvetésénél rendszerint nyitva marad az, hogy a szociológiai jellegű vizsgálatokból kifejlődnék-e az említett tudományoktól elkülönülő új tudományágak.⁹

A szerző álláspontja a harmadik megfogalmazáshoz közelít azzal a megszorítással, hogy nem látja véglegesen lezártnak azt a helyzetet, hogy a szociológiai kutatások

a különböző társadalomtudományi ágak kereteiben kapjanak helyet. Ebből következik, hogy a cikk írója két irányban polemizál. Nem ért egyet azokkal a nézetekkel, amelyek feloldják a szociológia önállóságát s tagadják a történelmi materializmustól elkülönült szociológia lehetőségét. Rámutat ugyanakkor azoknak a nézeteknek gyengeségére és veszélyére, amelyek szerint a szociológia a történelmi materializmustól független önálló tudomány. A szociológia és a történelmi materializmus viszonyát úgy fogja fel, mint az egyesnek, ill. a különösnek az általánoshoz való viszonyát. „A történelmi materializmus — írja — a társadalom fejlődésének általános törvényeit kutatja, az egyes szakszociológiák viszont ezek konkrét érvényesülési módjának sajátosságaival foglalkoznak...”

A továbbiakban a marxista szociológiának, mint tudománycsoportnak felosztásával és tárgyának meghatározásával foglalkozik. Elhatárolja a marxista szociológiát a polgári szociológiától azzal, hogy energikusan aláhúzza a marxista szociológiai vizsgálódás kiindulását: az alap elsődlegesen meghatározó szerepét. A marxista szociológia tárgykörébe elsősorban azok a társadalmi jelenségek tartoznak, amelyek az anyagi és ideológiai viszonyok kapcsolatát tükrözik (nemzet, nép, osztály, család, munkahelyi kollektíva). A konkrét szakszociológia területét két tárgykörben jelöli meg:

„1. vizsgálhatjuk a szociológiai összefüggéseket a társadalmi életnek egyes meghatározott olyan területén, amelyek anyagi és ideológiai viszonyokat egyaránt magukban foglalnak (üzemi munkaskollektíva, család, város, falu stb.) 2. kutatásunk tárgyának választhatjuk az ideológiai viszonyok egy meghatározott csoportját, illetve ennek az anyagi viszonyoktól való függőségét, illetve kölcsönös kapcsolatát (politikai viszonyokat, vallásos hitet, kulturális viszonyokat stb.).”¹⁰

Az első csoporthoz sorolja a nevelési intézményeket, iskola, kollégium, diákotthon stb. Véleménye szerint azonban a nevelési intézmények problémáiban a szakszociológiának, mint külön ágazati tudománynak vitatható a létjogosultsága. Bár véleménye szerint, „... — különösen a felsőbb iskolákban — a kollektívák fejlődésében, tanulási eredményeiben és egyes tagjainak a magatartásában szociológiai tényezőknek összehasonlíthatatlanul nagyobb szerepe van, mint ahogyan ez a köztudatban él”.

A pedagógus olvasó csak egyetértését fejezheti ki a szociológiai kutatások jelen-

⁹ Uo. 172—173. o.

¹⁰ Uo. 175—176. o.

tőségének hangsúlyozásával kapcsolatban a nevelési intézményekben. Ugyanígy fontosak pedagógiai nézőpontból az ideológiai viszonyok körébe tartozó szakszociológiai vizsgálatok. A pedagógia tudományának konkrét, korszerű művelése szinte elképzelhetetlen a tanulók kulturális, világnézeti, erkölcsi szintjének, politikai nézeteinek vizsgálata nélkül.

Végezetül *Hegedűs András* elemzi a szakszociológiának más társadalomtudományokhoz való kapcsolatát. Felhívja a figyelmet arra, hogy a szociológiai vizsgálódás a történelmi materializmuson túl feltételezi a közgazdaság tudományára való támaszkodást, ugyanakkor nem hanyagolja el a másik oldalt, hogy a közgazdaságtudomány is merít a szociológiai kutatások eredményeiből. Emellett fontos szerepe van a szociológiának a társadalomlélektannal való együttműködésében. A szociológiai kutatás módszerében kiemeli a társadalomstatistika szerepét, mint a kutatás objektív módszerét, emellett nem tartja elhanyagolhatónak kiegészítő vizsgálatokként a szubjektív módszereket sem, mint az interjú módszerét, az ankétrendszerű kérdőíveket, az ankétok felhasználását. Aláhúzza, hogy a szubjektív módszerek a marxista szociológiában „... nem válhatnak alapvetővé, mert a társadalmi tények vizsgálatánál elsősorban az egyének társadalmi tetteiből kell kiindulnunk, nem pedig közvetlenül a gondolataikból és érzéseikből”.

A szociológia tárgyköréhez kapcsolódik *Kulcsár Kálmán* és *Szántó Miklós* cikke. *Kulcsár Kálmán* cikke elméleti cikk, a marxista szociológia és az empirikus társadalomkutatás módszerével foglalkozik. *Szántó Miklós* cikke módszertani jellegű. Egy kísérleti felmérés módszertani tapasztalatairól ír.¹¹

Kulcsár Kálmán cikkének bevezetőjében hangsúlyozza, hogy nem kíván foglalkozni a szociológia tudományrendszeri kérdéseivel. Feladatát abban látja, hogy meghatározza az empirikus társadalomkutatás szerepét és helyét a marxista szociológiában. Ez azért is fontos, mert a közvélemény azonosítja a szociológiát az empirikus társadalomkutatással. A kérdést történetileg közelíti meg, vázolja az empirikus társadalomkutatás szerepét a polgári szociológiában. Majd leszögezi, hogy a marxista szociológia sem nélkülözheti az empirikus társadalomkutatás módszerét. Felhívja azonban a figyelmet arra, hogy a marxista szociológia nem azonosítható az empirista kutatás módszerével. Felhozza példának a lakosság nagyarányú vándormozgalmát.

Rámutat arra, hogy ez a tény önmagában nem mutat semmit. Ugyanez a jelenség észlelhető kapitalista országokban is. Míg a szocialista országokban ez lényegében egy pozitív jelenség kifejezése, addig a kapitalista országokban dezorganizációs folyamatnak felel meg. Hogy ezt a jelenséget a valóságnak megfelelően értékelhessük, helyes elméleti alapra van szükség. „A jelenségek egyediségének megragadása, leírása — írja —, bizonyos összefüggéseinek szám szerű feltárása azonban nem adhatja meg a jelenség lényegét.” A helyes általánosítás objektív kritériumát a materializmus a termelési viszonyokban határozza meg. A termelési viszonyok meghatározó szerepének elismerése adja meg a szociológiának a tudományos alapot s menti meg a szubjektívizmustól. Ezután a szerző az elmélet alárendelt szerepét vizsgálja a polgári szociológiai irányzatokban.

Utolsó kérdésként a szerző egy konkrét jelenség vizsgálatánál mutatja be az empirikus társadalomkutatás helyét a marxista szociológiában.

Vizsgálja a munkásifjak házasságkötéseit társadalmi rétegek szerint. A vizsgálat eredménye mutatja, hogy az empirikus módszer, ha a marxista elmélet talaján áll, egyes társadalmi folyamatokban kimutatja a lényeges társadalmi mozgásokat. Felhívja a figyelmet a vizsgálatok konkrét voltára, amely a marxista történetiség elvének követelménye. Vizsgálatában fokozatosan jut el az objektív konkrétumhoz, olymódon, hogy variálja a vizsgálat objektív és szubjektív módszereit. Megállapítja, hogy az objektív statisztikai módszer önmagában még nem tudja a jelenség lényegét megragadni. Aforisztikusan írja, hogy a statisztikai tudás önmagában sohasem elegendő, de csaknem minden esetben nélkülözhetetlen. A szubjektív módszerekről írja, hogy a szubjektivitásban is tükröződnek az objektív összefüggések. *Marxra* hivatkozva fejti ki a szubjektum társadalmi meghatározottságát. Sokszor a szubjektív jellegű módszerek alkalmasak az objektív összefüggések felderítésére.

Végezetül felhívja a figyelmet a marxista szociológia módszertanának, a dialektikus materializmus elvi alapjain való kidolgozásának szükségességére. Míg *Hegedűs András* cikke a szociológia tudományrendszeri kérdéseivel foglalkozott, *Kulcsár Kálmán* pedig a szociológiai vizsgálatok módszertanának kérdéseit érinti, *Szántó Miklós* már „egy kísérleti felmérés módszertani tapasztalatairól” számol be. 1960. nyarán Sztálinvárosban szociológiai felvételezés folyt. A vizsgálódás inkább a szoci-

¹¹ Magyar Filozófiai Szemle 1961. 3. sz.

ológiai módszertan kidolgozását szolgálta, egy nagyobb szabású felvételezésnek előkészítése volt. Két típusú kérdőív kibocsátásával kísérleteztek: szabadidő felmérést kiérdőzdező ívekkel, valamint olyanokkal, amelyek a morális-politikai vonatkozású kérdések köztudatban élő tartalmára adnak választ. A cikk írója ismerteti a kérdőíveket s a kérdőívekre adott válaszokat, és levonja a vizsgálati módszerekkel kapcsolatos tapasztalatokat. Felveti a társadalmi jelenségek mérésének lehetőségét és polemizál Molnár Erik ezzel ellentétesnek értelmezett álláspontjával. Azt írja: „Az öntudattal bíró embereknél nemcsak lehetséges és megengedhető, hanem feltétlenül szükséges, hogy a viselkedésből, valamely kérdésre történő tömeges vagy éppen szórványos reagálásból, azaz társadalmi impulzusból következtessünk vissza a hatást kiváltó társadalmi okra.”¹² A társadalomstatisztikát a szociológiai kutatás segéd-

tudományának tartja, ugyanis fontos része a szociológiai felvételezésnek a kérdőív, de hangsúlyozza, hogy ezzel nem azonosítható. A kérdőíves módszert meg kell előznie a megfigyelés, valamint a statisztikai adatokból alkotott hipotézis felállításának. Felhívja a figyelmet arra, hogy a kérdéseket pontosan kell kiválasztani és feladni, majd a válaszokat a megfigyeléssel ellenőrizni, s tovább finomítani.

Végezetül felhívja a figyelmet a marxista elmélet jelentőségére a szociológiai kutatás exaktságának érdekében „társadalmi jelenségeket mérünk, vizsgálunk — írja — és tudjuk, hogy e jelenségeket végső soron a társadalmi gazdasági viszonyok határozzák meg. Ha a társadalmi jelenségeket... úgy kutatjuk, ahogyan a valóságban vannak... egy pillanatra sem felejtethetjük el az osztályhelyzet primátusát, akkor a marxista szociológiát mint élő s hasznos tudományt művelhetjük.”¹³

Katona Katalin

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1962. március 19-én tartott ülésén értékelte a *Magyar Pedagógia* 1961-es évfolyamának tartalmát. Általában biztatónak ítélte meg a folyóirat induló évében elért teljesítményt, és minden segítséget kilátásba helyezett azoknak a további céloknak elérése érdekében, melyeket a szerkesztő bizottság a folyóirat megjelenésekor kitűzött. Ugyanezen az ülésen számolt be a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* című bizottsági kiadvány állapotáról a kiadvány szerkesztőbizottsága: az 1961. évi tanulmánykötet a kiadóvállalatnál bekövetkezett munkatorlódás miatt 1962. júniusában jelenik meg. Az 1962-es kötet tárgykörét a Pedagógiai Bizottság olyan módon határozta meg, hogy a tanulmányok a neveléstudomány szerkezetét, intézményeit, a neveléstudományban sikerrel alkalmazható módszere-

ket kíséreljék meg elemezni és értékelni.

A Bizottság május 14-én tartott ülésén megvitatta az 1962. évi budapesti nemzetközi pedagógiai munkaértekezlet főreferátumát, Nagy Sándor: Az oktatási folyamat korszerűsítésének strukturális kérdései című tanulmányát. A vita folyamán több pontban módosított tanulmányt a Bizottság mint főreferátumot jóváhagyta és felkérte a szerzőt, hogy bocsássa a tanulmányt a Magyar Pedagógia 2. számának rendelkezésére. Így azt mind a résztvevők, mind az érdeklődő magyar pedagógusok a munkaértekezlet előtt megismerhetik. Ezután a Bizottság elnöke tájékoztatta a Bizottságot az MTA II. osztályának a pedagógiával kapcsolatos vagy a pedagógusokat is érdeklő határozatairól. Szarka József az aspiráns-felvételek eredményéről számolt be. Az ülés még a nemzetközi pedagógiai munkaértekezlet költségvetését hagyta jóvá.

*

A Neveléstörténeti Albizottság munkássága

A Magyar Tudományos Akadémia Neveléstörténeti Albizottsága 1962. január 29-én tartott ülésén megvitatta a pedagógiai sajtó 1961. évi neveléstörténeti tárgyú anyagát. Az albizottság ülésén dr. Simon Gyula a *Pedagógiai Szemle*, dr. Bajkó Máttyás pedig a *Köznevelés* és a pedagógiai főiskolák évkönyveinek neveléstörténeti vonatkozásait ismertette.

A Pedagógiai Szemlében megjelent ne-

veléstörténeti tanulmányok egy részét (1—5. szám) A Magyar Pedagógiában Jáki László elemezte, (1961. 3. szám), a 6—12. számban közölt anyagot pedig Simon Gyula folytatólag ebben a számunkban ismerteti. Így a részletezéstől beszámolóinkban eltekintünk.

A továbbiakban dr. Bajkó Máttyás a Köznevelés idévonatkozó anyagát ismertette. Többek között a következőket mondta: Az 1960-as évfolyammal kapcsolatban

¹² Uo. 37. o.

¹³ Uo. 377. o.

nemrégén azt mondtuk, hogy „alig van olyan száma a Köznevelésnek, melyben ne lenne neveléstörténeti tárgyú cikk, dokumentum, glossza, vagy jubileumi megemlékezés”. Sőt éveken keresztül azt tapasztaltuk, hogy különös gonddal vigyázza a szerkesztőség a neveléstörténet területét és egyetlen alkalmat sem mulaszt el a neveléstörténeti közlemények publikálása terén. Ezzel szívesen az 1961-es évfolyam neveléstörténeti anyaga feltűnően sovány. Az egész évfolyamban mindössze néhány átfogóbb jellegű cikk van. A többi — műfaji szempontból a legkülönbébb jellegű írás —, rövid lélegzetű, nem nagy igényű, a pillanatnyi szükségletet kielégítő közlemény.

Persze ehhez a kifogásunkhoz nyomban hozzá is kell tennünk, hogy a Köznevelés végeredményben nem tudományos folyóirat. Ennélfogva nem kívánhatjuk, hogy a pedagógia minden tudományterületének, így a neveléstörténetnek is külön rovata legyen a folyóiratban. Legfeljebb az okoz hiányérzetet, hogy az eddigiekkel szemben ebben az évfolyamban lényegesen kevesebbet foglalkoztak neveléstörténeti kérdésekkel.

Azt a négy jelentősebb cikket viszont, amit az évfolyam közleményei közül föltétlenül ki kell emelnünk, ketten írták: *Zibolen Endre és Lukácsy Sándor*.

Zibolen Endre: A gyermekből lesz a nép c. tanulmánya *Brunszvik Teréz* halálának 100. évfordulója alkalmából jelent meg. (augusztus 15-i szám.) A korlátozott terjedelm ellenére a szerzőnek kiválóan sikerült tudományos módszerrel ismeretterjesztő tanulmányt közrebocsátania. Vélgigtekintve *Brunszvik Teréz* pályáját széleskörű elemzéssel ad finom korrajzot, érintve a felvilágosodás eszméi hatását és a neohumanizmus szerepét. S ami a tanulmány legeredetibb része: *Pestalozzi és Brunszvik Teréz* személyes kapcsolatának bemutatásán túl, figyelemreméltó gondolatokkal elemzi e kapcsolatoknak egész életre szóló hatását.

Zibolen Endre másik tanulmánya: *Buda felsőödrösi óvoda. 1830.* címmel jelent meg. (A november 21-i számban). *Horváth Ferenc* halálának 100. éves évfordulója alkalmából. A szerzőnek ez a cikke is *Brunszvik*-tanulmányaihoz kapcsolódik. Mégpedig a *Brunszvik* hagyaték Széchenyi könyvtári irattárának anyagához. *Horváth Ferencet, Brunszvik Teréz* „művének egyik legelső munkását” — ahogy a szerző nevezi — az ismeretlenség homályából hozza felszínre. *Horváth* a várbeli óvodában működött; az 1829—30-as évtől a magyar kisdédóvás kezdeti szakaszának kiemelkedő pedagógusegyénisége. *Zibolen* bőségesen idéz *Horváth* kéziratban levő dolgozataiból, melyek közül a legérdekesebb: „A

tanító befolyása az iskola szellemére” című dolgozat. Ajánlatos lenne, ha a szerző ezt a kutatási témát nem tenné félre és egy nagyobbblélegzetű, igényesebb tanulmányban valamelyik tudományos folyóirat számára írná meg. A neveléstörténet kutatói, de a szélesebb körű pedagógiai érdeklődés számára is szükség lenne egy teljesebb *Horváth*-portréra.

A másik két kiemelkedőbb tanulmány írója *Lukácsy Sándor*: *Bessenyei és a nevelés* címmel írt az író halálának 150. évfordulójára megemlékezést. (Február 21-i szám.) Ez a jubileumi megemlékezés tanulságosan vázolja *Bessenyei* pedagógiai gondolatait. Hasznos összefoglalása mindannak, amit a magyar felvilágosodás legnagyobb alakja filozófiában és pedagógiában a progresszivitás számára jelentett. Az összefoglalás szerkezeti tagolása azonban eléggé szétfolyó, mozaikszerű. Némely helyen reflexiók pótolják az eredeti forrásokat. Látszik, hogy a korszak filozófiájában jártas szerző elégánsan eligazodik a kor bonyolult kérdéseiben. *Bessenyei* neveléstörténeti jelentősége azonban ennek ellenére háttérben marad.

Lukácsy másik tanulmánya: *Erdélyi János és a közoktatás*. (Szeptember 5-i szám.) Az előbbi tanulmánnyal kapcsolatban említett mozaikszerűség jellemzi *Lukácsy*nak ezt a közleményét is. Ebben azonban nagyobb gondossággal, mondhatni szakszerűséggel tárgyalja *Erdélyi János* szerepét a közoktatás fejlesztésében. *Erdélyi* cikkeit: „A sárospataki főiskola szelleme”; „Egy tekintet a Sárospataki főiskola jövőjére”; és a „sárospataki iskolaügy” című dolgozatokat elég körültekintéssel és részleteiben is elemzi. Hiányzik ebből a cikkből azonban *Erdélyi* szellemének a lényege: az a génusz, amely a szociális haladás elvét össze tudta kapcsolni a tudományos haladás, illetve a tudományok széleskörű átadásának elvével.

A Köznevelésnek ebben az évfolyamában két színvonalas neveléstörténeti tárgyú könyvkritika is megjelent. Az egyik: *Balogh László* kritikája *Ravasz—Felkai—Bellér—Simon*: *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. című munkáról. (Február 7-i szám.) A kritikus eredményesen összekapcsolta az ismertetés műfaját a kritika lényegével. Miközben ismertet, ugyanakkor bíráló megjegyzéseit, észrevételeit is elmondja, melyek egyrészével egyet lehet érteni. Így pl. *Vasvári, Tavasssi* részletesebb tárgyalásának igényével, valamint, a modern polgári pedagógia differenciáltabb bemutatásának szükségességét hangoztató érveléssel. Indokolatlannak tartjuk viszont a kritika szemrehányásait, *Weszely, Karácsony és Schneller* esetében.

Véleményünk szerint ugyanis egy kézikönyv nem tisztázhat olyan kérdéseket, amelyeket a szakirodalom külön-külön, önálló, monografikus feldolgozásokban nem oldot meg meg.

A másik kiemelkedő könyvkritika *Vértes Róbert* tollából származik: *Történelemtudásunk a XIX. század első felében, dr. Bíró Sándor* könyvéről. A könyv az 1790—1830 közötti időszakra vonatkozik és nagy érdeme, hogy nemcsak kizárólagosan didaktikai, illetve szakdidaktika-történeti anyagot nyújt, hanem a kor tankönyvirodalmának és kézirati anyagának filológiai összefoglalását is adja. A kritika méltányolva ezt a nagy műgondot: úttörő jelentőségének tartja a könyvet, melyet a neveléstörténetírás szakemberei is haszonnal forgathatnak.

Található a Köznevelés június 6-i számában egy érdekes röpirat ismertetés is: *Népügy, egy forradalmi pedagógiai röpirat* címen. L. S. közlemények. A röpirat hasznosságát különösen a reformkor és a 48-as forradalom kutatói értékelhetik igazán. Két tanulsága van: a) összekapcsolja a népoktatás ügyét a forradalom ügyével, b) határozottan követeli hogy az ifjúság nevelését ki kell venni a papság kezéből. Érdekessége továbbá a röpiratnak, hogy Párizsban jelent meg, magyar nyelven 1847-ben.

Ha tudományos szempontból nem is, de a tudományos népszerűsítés oldaláról dicséretreméltó, hogy a Köznevelés két történeti tárgyú riportot is közölt ebben az évfolyamában: *Faragó Vilmos: a 600 éves város* címmel Debrecen iskolakultúrájáról ad áttekintést. (Június 20-i szám); és *Hegyi József Régi diákélet Sárospatakon* című írásában szép, hangulatos beszámolót ad az egyik legérdekesebb és legnagyobb múltú diákváros életéről. (Április 18-i szám).

Egy rövid glosszát és két *Pestalozzi* mesét említett meg végül a beszámoló a Köznevelés publikációjával kapcsolatban. *A zeleméri „politechnikum”-ról, Gönczy Pál* múlt század közepi munkaiskolájáról ír megemlékezést: *Bujdosó Ernő. Pestalozzi két meséjét: A szél és a hajós, valamint A nap és a hold* címmel *dr. Tóth Béla* fordításában közlik.

A beszámoló foglalkozott a *pedagógiai főiskolák évkönyveinek* neveléstörténeti tárgyú anyagával is. Megállapította, hogy ezen a téren itt is van bizonyos fokú visszaesés. Ezt bizonyítja, hogy a Szegedi Pedagógiai Főiskola 1961-es Évkönyve egyetlen neveléstörténeti tárgyú közleményt sem tartalmaz. A Pécsi Pedagógiai Főiskola Évkönyve pedig mindössze egy ilyen tanulmányt közöl.

Dicséret illeti viszont az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyvének szerkesztő

bizottságát. Az 1961-es évkönyvben ugyanis elég tekintélyes helyet adtak a neveléstörténeti tanulmányok számára, melyek között több igényes tanulmány látott napvilágot. Ezek a tanulmányok az évkönyv második fejezetében, a nyelv, az irodalom és a történettudományok fejezetében jelentek meg. *Dr. Bakos József*, aki termékenységevel ebben a kötetben is kitűnik (összesen 5 közleménye van az Évkönyvben), már a fejezet elején két tanulmányt tesz közzé; mindkettő *Comenius* munkásságával kapcsolatos. Az előbbi: *Comenius és az emberi beszédhang vizsgálata* (adatok a beszédhang kutatásának fejlődéstörténetéhez); az utóbbi: *Varia Comeniana Hungarica I.* (Nyelvészeti és művelődéstörténeti vonatkozású adatok *Comenius* magyarországi utóéletéhez.) Mindkettőnek hasznos forrásértéke van a magyar comenológiai kutatások szempontjából. *Dr. Némethi Lajos* újabb *Bessenyei*-tanulmányt tett közzé: *Bessenyei György utóélete* (I. 1772—1790) címmel. A tanulmány címben megjelölt időt a szerző három kisebb korra tagolva, megfelelő differenciáltsággal tárgyalja az író utóéletének legfontosabb kérdéseit, vagyis, hogy kik voltak *Bessenyei* olvasói, mi volt róla a véleményük, milyen hatással volt kortársaira és az utókorra, hogyan állították be az irodalmi fejlődésbe, milyen közfelfogás alakult ki róla? stb. Ezeknek a kérdéseknek a részletes tárgyalása lényegesen megnöveli az íróról eddig alkotott képünket.

A Pécsi Pedagógiai Főiskola 1961. évi kötetének anyagából ki kell emelnünk *Dr. Komlósi Sándor: A magyar népmozgalom pedagógiai tevékenysége 1945—48-ig* című tanulmányát, mely a szerző egy monografikus jellegű, nagyobb vállalkozásának a részlete. *Komlósi* tanulságosan elemzi az MNDSZ pedagógiai célkitűzéseit, szociális és gyermekvédelmi munkáját, a nők tanulásaért és továbbtanításaért folytatott harcot. Több tekintetben újat mond azzal a feltáró-munkával, amellyel a szülői munkaközösségekért és a szülők iskolájáért indult küzdelmet, illetve az azokban vállalt szerepet ismerteti. Ez a vállalkozás hézagpótló jelentőségű.

A beszámolókat vita követte. A vitában részt vettek: *Jausz Béla, Kőte Sándor, Orosz Lajos, Ravasz János, Vág Ottó, Zibolen Endre, Simon Gyula és Bajkó Mátyás.*

A vita eredményeként az albizottság elhatározta, hogy a folyóiratok neveléstörténeti anyagának felmérését kiterjeszti a felsőfokú tanító- és óvónőképzők évkönyveire, valamint a középiskolák évkönyveire is. Ezután az albizottság megtárgyalta következő félévi munkaprogramját.

Bajkó Mátyás

A PEDAGÓGIAI SZEMLE 1961. 6—12. SZÁMÁBAN MEGJELENT
NEVELÉSTÖRTÉNETI TANULMÁNYOKRÓL, KÖNYVISMERTETÉSEKRŐL,
KÖZLEMÉNYEKRŐL

Az 1961. június—decemberi időszakban a Szemle viszonylag gazdag neveléstörténeti anyagot publikált. A „termés”: 11 magyar, 4 egyetemes neveléstörténeti cikk, 2 könyvismertetés, 3 beszámoló az MTA Neveléstörténeti Albizottságának munkájáról. Itt kell megemlítenünk Nagy Sándor *Az oktatási folyamatról vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete* c. nagy jelentőségű művének téziseit is (7—8. sz. 695—706. l.). Pedagógiatörténetünk első doktori értekezése a probléma történeti feldolgozásában lényeges s előddig érintetlen határterületeket is felölel.

Bár a tanulmányok mennyisége (bőven 9 ív!) és színvonala kielégítő, a témák korszakonkénti megoszlása már kevésbé: valamennyi a kapitalizmus, illetve a feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet korára esik. Régebbi korszakok csakúgy, mint a szocialista pedagógia történeti alakulását érintő tárgyak (jóllehet pl. a magyar népi demokrácia neveléstörténetére vonatkozóan a PTI-ben most elégszű széles mederben folynak a kutatások) kívül maradtak a vizsgálódáson.

A következőkben megjelenésük sorrendjében röviden ismertetjük — néhány megjegyzéssel kísérve — az egyes tanulmányokat.

Egy nagyobb tanulmány részeként fontos, érdekes és egészében feltáratlan témát vizsgál Buzás László: *A hazai gyermektanulmányozás fejlődése és hanyatlásának okai* c. értekezése (6. sz. 523—537. l.). Ennek keretében utal arra a kapcsolatra is, amely a gyermektanulmány és a reformpedagógia között fennáll.

A rendkívül bonyolult problematikát meglehetősen nagy anyag áttanulmányozásával felölölő tanulmány az 1900-tól 1920-ig(?) terjedő időszakot a hazai gyermektanulmányozás lendületes korszakaként tárgyalja; ismerteti szervezeti eredményeit, törekvéseit, külföldi kapcsolatait, hatását a társadalomra. Felveti és helyesen elemzi, értékeli a gyermektanulmány és a reformpedagógia kedvező fogadtatásának okait a Magyar Tanácsköztársaságban és a Szovjetunióban. Sokoldalúan rámutat az új iskolák és a gyermektanulmány közötti kapcsolatra, az előbbieknél az életkori sajátosságokat, egyéni hajlamokat, érdeklődést, a képességek szintjét, a tanulók fejlődési tempóját szem előtt tartó törekvéseiben.

Buzás László az 1920-tól 1935-ig terjedő szakaszt a „lendületvesztés és stagnálás”, az utána következő éveket (lényegében

1938-ig) a „hanyatlás” időszakaként jellemzi. A tényt részint társadalompolitikai okokra, részint a mozgalom belső (tudományos, módszerbeli stb.) válságára vezeti vissza. A bonyolult folyamatot bemutató és differenciáltabb értékelésre törekvő tanulmányból hiányoljuk a hazai gyermektanulmány és a reformpedagógia 1945 utáni — a koalíciós évek idején való — újbóli, meglehetősen mozgékony, eleven jelentkezésének regisztrálását. Élesebben lehetett volna — mint alapvető társadalmi összefüggésre — az imperializmusnak a neveléssel szemben támasztott új követelményeire is rámutatni (a munkásszozgalom a szocializmus eszméi elleni harc; a technika, termelés növekvő igényeinek kielégítése; a tőkés rend magasabb képesítésű szakembereinek az életre való alaposabb felkészítése stb.).

Gazdag irodalmat és eredeti forrásokat is felhasználó Felkai László: *A gyakorló gimnázium kezdeti munkássága a XIX. század végi új pedagógiai eszmék szolgálatában* c. tanulmányában (7—8. sz. 664—673. lap), mely folytatása, illetve kiegészítése a szerző ugyancsak a Pedagógiai Szemle májusi számában megjelent *A tanárképzés intézményének áttekintése a XIX. század fordulójáig* c. cikkének.

Felkai László tanulmányában felvázolja a középiskolai tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának megalapítását és kezdeti működésének körülményeit (köztük a tanulók szociális összetételét is), majd ismerteti az intézményt ért támadásokat és az azok nyomán kibontakozott vitát; hangsúlyozza a mintagimnáziumnak — kedvező és kivételezett helyzetéből eredő — hibái mellett mindenekelőtt azt a pozitív funkcióját, amellyel fennállásának első évtizedeiben jelentős mértékben előbbre vitte a hazai középiskolák oktatási gyakorlatát. A szerző végül röviden szól a gyakorló gimnázium tantervéről és oktatási módszereiről. A tanulmányának valószínűen hasznára vált volna a *Kármán* által alkalmazott oktatási módszerek neveléstörténeti szélesebb beágyazása. A nyugati pedagógiában akkor már a zenitjén túljutott herbatizmus tanításainak *Kármán* által sok önállósággal való alkalmazása — a hazai viszonyok fejlődési szintjén — kétségtelenül pozitív volt, ugyanakkor súlyos negatív vonásokat is magán hordott.

Egyetemes neveléstörténeti témához fordul és szakirodalmunkban első marxista igényű feldolgozásként jelentkezik Kiss

György: *Morelly pedagógiai nézeteiről c. tanulmánya* (7—8. sz. 674—684. l.). A szerző *Marx és Engels* értékelő megállapításaira támaszkodva *Volgin* szovjet akadémikus, valamint francia szerzők, források stb. anyagát áttanulmányozva ismerteti a XVIII. századi kommunisztikusan gondolkodó, mechanikus materialista *Morelly* ismeretelméleti, társadalmi és pedagógiai nézeteit. Kimutatja *Locke*-nak hatását, s *Morelly* pedagógiai gondolatai közül különösen a munkára nevelés követelését, rendszerezését említi érdemül, továbbá a feudális Franciaország oktatási rendszerének reformálására irányuló törekvését. *Morelly* híve az állami oktatásnak, a természetes nevelésnek, fontosnak tartja a gyermek életkorának figyelembevételét, elítéli a testi fenytétet stb; ugyanakkor pl. szükségesnek tartja a vallás tanítását is. Mint utópista, ő is túlbecsülte a nevelés lehetőségeit. *Kiss György* tanulmánya kétségtelenül széles látókörrrel elemzi *Morelly* munkásságát, pedagógiai nézeteit, nem ártott volna azonban, ha közvetlenebbül figyelembe veszi, hogy *Morelly társadalomszemléletének*, ismeretelméletének pozitív oldalai csakúgy, mint koraikái, s általában utópikus elképzelései, korának — a feudalizmussal még le nem számolt, a polgári forradalom küszöbén álló — bonyolult osztályviszonyaiból eredtek.

Nagyon aktuális témához kapcsolódó, érdekes anyagot dolgoz fel hazai és külföldi szakirodalom, források és saját néprajzi gyűjtése alapján is *Katona Imre: Népi „politechnika” — Adatok a dolgozó paraszt-, a mezőgazdasági és építőipari munkásság gyermekeinek termelők munkára való előkészítéséről a kapitalizmusban c. írása* (7—8. sz. 685—694. l.). A tanulmány úttörő jellegű s annyiban is figyelemre méltó, hogy a néprajzzal határos területen és módszerrel kísérli meg az ifjúság termelők munkára való előkészítésének népi (össztönös, tudatos) gyakorlatát figyelemmel kísérni. Rövid történeti visszpillantás után betekintést nyerünk a paraszti gyermekmunka különféle kategóriáiba, az azokban folyó munkatípusokba, a gyakorlati és elméleti nevelői ráhatásokba, majd részletesebben megismerkedünk a speciálisabb szakmunkának számító kubikolás elsajátíttatásával. Ez utóbbi taglalása során a szerző különösen friss, értékes, jól dokumentáló, saját gyűjtésű anyagot elemez. A téma továbbfejlesztése szempontjából az anyaggyűjtés azonban tovább szélesíthető: vidéki és állami levéltárak tanfelügyelőségi iratai között láttunk idevágó adalékokat, a szájhagyományra vonatkozóan például érdekesek lehetnek a NÉKOSZ tagjainak, a dolgozók iskolái tanulóinak visszaemléke-

zései (ilyeneket elég gyakran közöltek a Március Tizenötödike, Valóság, a MADISZ-lapok stb.). A népies írók is tovább tanulmányozhatók. Hasonlóképpen a politéchnikai nevelés elvi, elméleti kérdései. A tanulmánynak a feudalizmusra vonatkozó értékelése — érzésünk szerint — túlságosan sommás. Már a faluközösségben folyó nevelésben is több a tudatos/elem (ha másodlagos is), s ez a feudalizmus virágzó korszakára megnő.

Meleg szavakkal emlékezik meg és rövidebb terjedelme ellenére is kerek, egységes képet nyújt az orosz/forradalmi demokraták egyik vezető alakjáról *Dénes Magda: Belinszkij születésének 150. évfordulójára c. tanulmánya* (9. sz. 822—828. l.). A cikk felvázolja a forradalmi demokraták sorából neveléstörténeti szempontból különösen kiemelkedő *Belinszkij* filozófiai, esztétikai, irodalomkritikai — majd némileg részletesebben — pedagógiai nézeteinek fejlődését az idealizmustól, miszticizmustól, irracionalizmustól a realizmus, illetve a materializmus felé. Kitér forradalmi demokratává fejlődésének egyik fontos dokumentumára, a *Gogolhoz* 1847-ben intézett levelére, melyet *Lenin* is igen nagyra értékelt. *Dénes Magda* tanulmányát azzal a megállapítással zárja, hogy *Belinszkij* pedagógiai gondolatai nemcsak az orosz, hanem az egyetemes neveléstörténetnek is haladó hagyományait képezik.

*Comenius*ről írt tanulmányt a Lengyel Tudományos Akadémiának lesznói és osiecznai tudományos ülésszakán elhangzott előadásokat is felhasználva *Kovács Gyula: Comenius Lengyelországban* címmel (9. sz. 829—836. l.). *Comenius*nek 28 éven át — kisebb-nagyobb megszakításokkal — Lesznó az otthona. *Kovács Gyula* számos ténnyel, adalékkal, részletes eseménytörténettel számol be a város iskolájának fejlődéséről és felvirágzásáról *Comenius* ottani működésének idején. Erre az időszakra esik *Comenius* irodalmi munkásságának is legjava; itt végzi be a *Didactica Magna*t, írja meg a *Janua Linguarum Reseratat*, a *Vestibulum*ot, több tankönyvet. A tanulmány röviden érinti *Comenius* angol, svéd, magyarországi útját, s befejezőképpen ismerteti a fenti tudományos ülésszakon tevékenyen közreműködött *Bogdan Suchodolski* figyelemre méltó *Comenius-értékelését*.

Buzás László: A gyermek fejlődésének értelmezése a reformpedagógiában és a gyermektanulmányban c. cikke (10. sz. 924—938. l.) a szerző fent, a Szemle 6. számával kapcsolatosan már ismerttetett tanulmányának s egyben egy nagyobb értekezésének tárgyköréhez tartozik. A szerző lényeges, a szocialista és polgári pedagógia által alapvetően másképpen értelmezett problematikát

érint. A megoldásban nem elégzik meg néhány általános megállapítással, hanem mélyebben és sokrétűen tesz kísérletet arra, hogy bebizonyítsa: a reformpedagógia és gyermektanulmány az átöröklés szerepét túlértékeli, a lelki jelenségeknek biológiai értelmezést ad, a fejlődést immanensen magyarázza. Ez az álláspontja a társadalmi haladással szemben visszahúzó erőt képvisel. A szovjet szerzők újabb munkáit elemzi, és megismertet a szocialista pszichológia álláspontjával, mely döntő tényezőknek a társadalmi s ezen belül a tervszerű tudatos nevelői ráhatást tekinti, de a gyermek lelki fejlődésében mindenkor számol annak önmozgásával, a belső tényezőkkel, a belső ellentmondásokkal. A tanulmány második része a reformpedagógiának s a régi nevelésnek viszony-problémáját vizsgálja, ismerteti és értékeli a funkcionális lélektant s annak két tételét (a gyermek autonóm lény, strukturálisan különbözik a felnőttől; a fejlődés egyes szakaszai önálló, speciális funkcióit töltene be); végül figyelemmel kíséri — ugyancsak a szocialista pedagógia alapjairól bírálva —, hogy a fejlődési szakaszok elmélete milyen értelmezést kap a reformpedagógiában, főként *Claparède, W. Stern, Ch. Bühler, Nagy László* felfogásában.

A haladó pedagógusoknak az első világháború előtti években gazdasági-társadalmi helyzetük megjavításáért folytatott küzdelmét tárgyalja *Köte Sándor: A tanítómozgalom új vonásai az első világháború előtti években* c. tanulmánya (11. sz. 999—1007. l.). A szerző gazdag dokumentációval, elsődleges források alapján vizsgálja a problémát. Új eredményként rámutat a Tanító Egyesületek Országos Szövetségének bizonyos fokú radikalizálódására, a VII. egyetemes tanítógyűlés fontos politikai jelentőségére s vizsgálódásainak körébe az eleddig feldolgozott szakajton kívül újabb, a tanítómozgalomban szerepet játszott lapokat is bevón (Nemzeti Iskola, Tanító, Katholikus Iskola.).

Köte Sándor kifejti, hogy a pedagógus mozgalmak radikalizálódása az osztályharc kiéleződése talaján jött létre és összekapcsolódott a munkásosztály harcával. A különféle iskolafenntartók szolgáltatásban álló tanítók anyagi jellegű követeléseikkel már egységesen léptek fel. A politikai, gazdasági harcok megedzették a pedagógusokat és a megszerzett tapasztalatok hozzájárultak, hogy a magyar tanítók aktívan támogatták a forradalmakat, az első proletárdiktatúrát. Az egyre számottevőbb eredményeket felmutató kutatás a fenti — a polgári neveléstörténet által teljesen elhanyagolt — témában most elsősorban levéltári irányban mélyíthető. A szerzőnek most — főként egyházi levéltárakban — folyó ilyenirányú

kutatásai nyilván ebből az aspektusból kívánják kibővíteni a témát.

Főként a Szombathelyi Állami Levéltárban végzett kutatás alapján, de átfogóbb összefüggéseket is érintve írt tanulmányt *Regős János: Vas megyei mozaikok a Bach-korszak népoktatásügyéből* (11. sz. 1008—1022. l.). A témaválasztás azért is öröndetes, mert *Hajdu János* elhalálózása óta nincs e korszakra vonatkozó számottevő kutatás.

Regős János megyei vonatkozású igen érdekes és bizonyító erejű anyagot dolgoz fel az osztrák önkényuralom antidemokratikus, németesítő, klerikális szellemű nevelés-politikájáról. Értékes adalékok olvashatunk az iskolafenntartókra, azok felekezeti megoszlására, a népiskolák felállítására, a nagybirtokosoknak (köztük pl. *Eszterházy Pál* hercegnek) és a módos parasztságnak ama törekvésére, hogy kivonják magukat az iskolaépítési költségek arányos elosztása alól, ugyanakkor velük szemben a falu népének áldozatvállalására gyermekei iskoláztatása érdekében. A tanulmány érinti az iskolák benépesítésének, a lemorzsolódás okainak (szegénység, gyermekmunka stb.), az oktatás időtartamának, az iskolákban használatos tankönyveknek, az iskolafelügyeletnek, a tanítók alkalmazásának, javadalmazásának, kötelezettségeinek (halotti virrasztás, sirató versek költsége, ostyasütés, harangozás, toronyóra felhúzása, az egyházközségi jegyzőkönyvek vezetése stb.), politikai magatartásuk ellenőrzésének kérdéseit.

Juhász Imre hajdúszoboszlói tanár melegsavú, aktuális tanulmányt írt a város szülőttéről *Gönczy Pál*ról, a magyarországi népoktatás ügyének egyik lelkes úttörőjéről: *Gönczy Pál a munkára nevelésről* címen (11. sz. 1023—1031. l.). A szerző a zeleméri és pesti intézetben folytatott nevelés elveit, gyakorlatát elemzi és értékeli. *Gönczy* idevágó nézeteiben egyrészt *Pestalozzi* és követői (*Wehrli, Fellenberg*) hatását, másrészt *Tessedik* örökségének felújítását látja. A nevelés terén kapcsolódott *Karacs Teréz* és a gyakorlati irányú nevelés kezdeményezőinek célkitűzéseéhez. A szerzőnek *Deweyre* és *Kerschenszteinerre* vonatkozó értékelése eléggé sommás, rá kellene mutatni a kettő közti lényeges különbségekre is. A tanulmány függelékként bibliográfiát nyújt *Gönczy Pál* műveiről és a róla írt fontosabb tanulmányokból, cikkekből.

Ugyancsak a Szemle 11. számában (1049—1051. l.) *Jáki László* összeállításában statisztikai adatokat olvashatunk a nép, illetve az általános iskolák osztottságára 1925/26 és 1960/61 között, a népiskolák osztottságára iskolafenntartók sze-

rint (1925/26—1940/41.) és az állami, községi és római katolikus iskolák osztottságának alakulására vonatkozóan az 1925/26—1940/41. években.

Marxista neveléstörténeti kutatásunk *Brunszvik Teréz* halálának 100. évfordulóján, arra méltóképpen felkészülve, jelentős eredményekről számolt be. A Pedagógiai Szemle 12. száma közli a *Brunszvik-emlék*-ülélen elhangzott előadásokat.

Dr. Jausz Béla elnöki megnyitójában (12. sz. 1111—1112. 1.) *Brunszvik Teréz*t, mint óvodai nevelésünk megteremtőjét, a magyar nevelés lelkes harcosát méltatta, akit mindenekelőtt *Pestalozzi* ihletett a nép, a haza, a jövő nemzedék odaadó szeretetére.

Vág Ottó: *A magyar óvodai nevelés kialakulása és Brunszvik Teréz* c. előadásában (12. sz. 1113—1123. 1.) a témában korábban végzett kutatásainak kibővítését, újabb jelentős eredményeit nyújtja. Jelen feldolgozása pontos filológiai módszerrel számos elsődleges, egykorú forrást felhasznál, köztük eddig ismeretlen levéltáriakat is. *Vág Ottó* kimutatja a közvetlen angol hatást (*infant school*-ok) világi jellegű óvodai mozgalmunk eredetében és kezdeti kibontakozásában, ugyanakkor bizonyítja annak centrális helyzetét is és mint példaképnek kisugárzását Közép-Európa országaira (Bécs, Prága, München, Augsburg stb.). Mint az európai óvodai mozgalmak jelentős alakját értékeli *Brunszvik* működését, akinek kegyelettel idézi emléket a hálás utókor, ugyanakkor megvonja szerepének bizonyos korlátait és tévedéseit. Az előadás részletesen szól a magyarországi korabeli óvodai nevelőmunka tartalmáról és módszereiről is, a *Wertheimer* által tolmácsoló *Wilderspin*-féle gyakorlat átültetéséről, mely gyakorlatilag nálunk is az óvodák kisgyermekiskolákká történt szervezését eredményezte.

A magyar nevelés úttörőinek kutatója, *Orosz Lajos*: *Brunszvik Teréz és a magyar nevelés* c. tanulmánya (12. sz. 1124—1134. 1.) elsődleges források, valamint széleskörű irodalom felhasználásával az óvodákat szervező *Brunszvik Teréz*-portrét új vonással gazdagítja: bemutatja mint a magyar nevelés ügyének egyik úttörőjét és ihletőjét, *Teleki Blanka*, *Karacs Teréz*, *Lővei Klára* jeles tanítómesterét. *Orosz Lajos* *Brunszvik*-értékelésében kiemeli, hogy *Brunszvik* pedagógiai programjának központi gondolata a nevelés, végső célja az emberiségnek a családnyák által való megnevelése, melynek előkészítő eszköze az intézményes kiseddóvás. *Orosz Lajos* figyelemmel kíséri *Brunszvik* törekvéseit a népiszkolai leánynevelés terén a budai és pesti negyletben és cselédiskolájában, a Krisztinavárosi „ipariskolában” (mely *Pes-*

talozzi hatására vall), terveit egy óvónő-képző intézet létrehozására, majd nyomon kíséri magasabb fokú nőnevelési programját, s főként egy nevelőnőképző intézet szervezésének mindvégig melegengetett tervét. Az előadás a *Brunszvik*-életmű ma is aktuális hagyatékaként a kiseddnevelés felkarolását, a nőknek a férfiakéval egyenrangú művelődését, a munkaoktatás elvét említette.

A magyar neveléstörténetben mindeideig a bizonytalanság árnyékától kísért problémát vizsgál nagy erudícióval és invencióval, eredeti források széleskörű ismeretében *Zibolen Endre*: *Brunszvik Teréz és Pestalozzi* c. előadása (12. sz. 1135—1146. 1.) *Zibolen Endre* annak megállapítása után, hogy *Brunszvik* *Pestalozzival* való találkozása életreszóló elhatározást ébresztett benne a nép; a nevelés szolgálatára, magyarázatát adja annak a meghökkentő ténynek, hogy *Pestalozzi* *Brunszvik*nek írt megleghangú levelei miért maradtak megválaszolatlanul. Az előadás *Pestalozzi* és *Brunszvik* életművének biztos ismeretében — neveléstörténeti kutatásaink újabb eredményeként mutatja ki, hogy *Pestalozziban* is élt a vágy, hatni hazánk nevelésügyére; majd annak fenntartásával, hogy *Pestalozzi* eszméi végül is egészében nem határozták meg *Brunszvik Teréz* pedagógiai szemléletét, *Zibolen Endre* kimutatja a nagy svájci pedagógusnak és yverdoni intézetének közvetlen hatását a lipótvárosi Szent József intézet 1830-ból fennmaradt tantervére, a krisztinavárosi óvoda ének- és számtantanítására s általában az óvodai foglalkozások kötetlen, közvetlen formáira; *Brunszvik*nál fellelhető pestalozziánus gondolat továbbá a nevelők nevelésének követelménye, s rokon *Pestalozzival* a nevelés társadalmi jelentőségébe vetett meggyőződése, a nevelés és a munka viszonyának megítélése.

*

A Pedagógiai Szemle könyvismertetéseinek sorában találjuk *Zibolen Endrének* *Apáczai Csere János*: *Magyar enciklopédia II. Matematika* c. kiadványról szóló recenzióját (Sajtó alá rendezte: *Molnár József*). A szövegekritikai apparátust összeállította: *L. Szerencsés Rózsa*. A magyarázatokat írta: *Lázár György és Kemény István*. Bp. 1961. Ak. Kiadó) *Zibolen Endre* felhívja a figyelmet, hogy ez a kritikai kiadás az érdeklődő laikus számára is haszonnal forgatható, s a magyarázók gondos filológiai munkát végeztek (11. sz. 1065—1066. 1.). *Geréb György*: *Johannes Amos Comenius*: *A világ útvesztője* c. művének magyar nyelvű kiadását ismerteti. (Az utószót

magyarázó jegyzeteket *Komor Ilona* írta; fordította: *Dobossy László*. Magyar Helikon, 1961.) Maga is méltatja *Comenius* „talán leglíraibb művének” kultúrhistoriai jelentőségét, aktualitását, *Komor Ilona* utószavát — vitázva is vele — szakszerűen magyarázó jegyzeteit, a művészi és erőteljes fordítást; ugyanakkor szavá teszi, hogy a kiadó a mű egységét megbontva, A világ útvesztőjének néhány fejezetét elhagyta. (12. sz. 1147—1149. l.)

A Szemle három neveléstörténeti közleménye az MTA Neveléstörténeti Albizottságának munkájával foglalkozik. *Dr. Jausz Béla* az MTA Pedagógiai Bizottságához terjesztett jelentést a Neveléstörténeti Albizottság 1960. évi munkájáról (6. sz. 575—576. l.) A neveléstörténeti Albizottság két üléséről számol be *Dr. Bajkó Mátyás* 1.; 10. sz. 965—69. l.)

Simon Gyula

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Nagy Sándor: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1962. 298 l.

Pszichológiai tanulmányok, IV. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1962. 718 l.

Valóság, 1961. évf. 4. 5. és 6. szám. Pedagógiai tárgyú tanulmányok; *Horváth György*: Korszerű szemléltetés az oktatásban és az ismeretterjesztésben (4. szám); *Radnai Béla*: A felnőttoktatás módszeréről; *P. L.*: Az egri Pedagógiai Főiskola évkönyve, 1961. (5. szám).

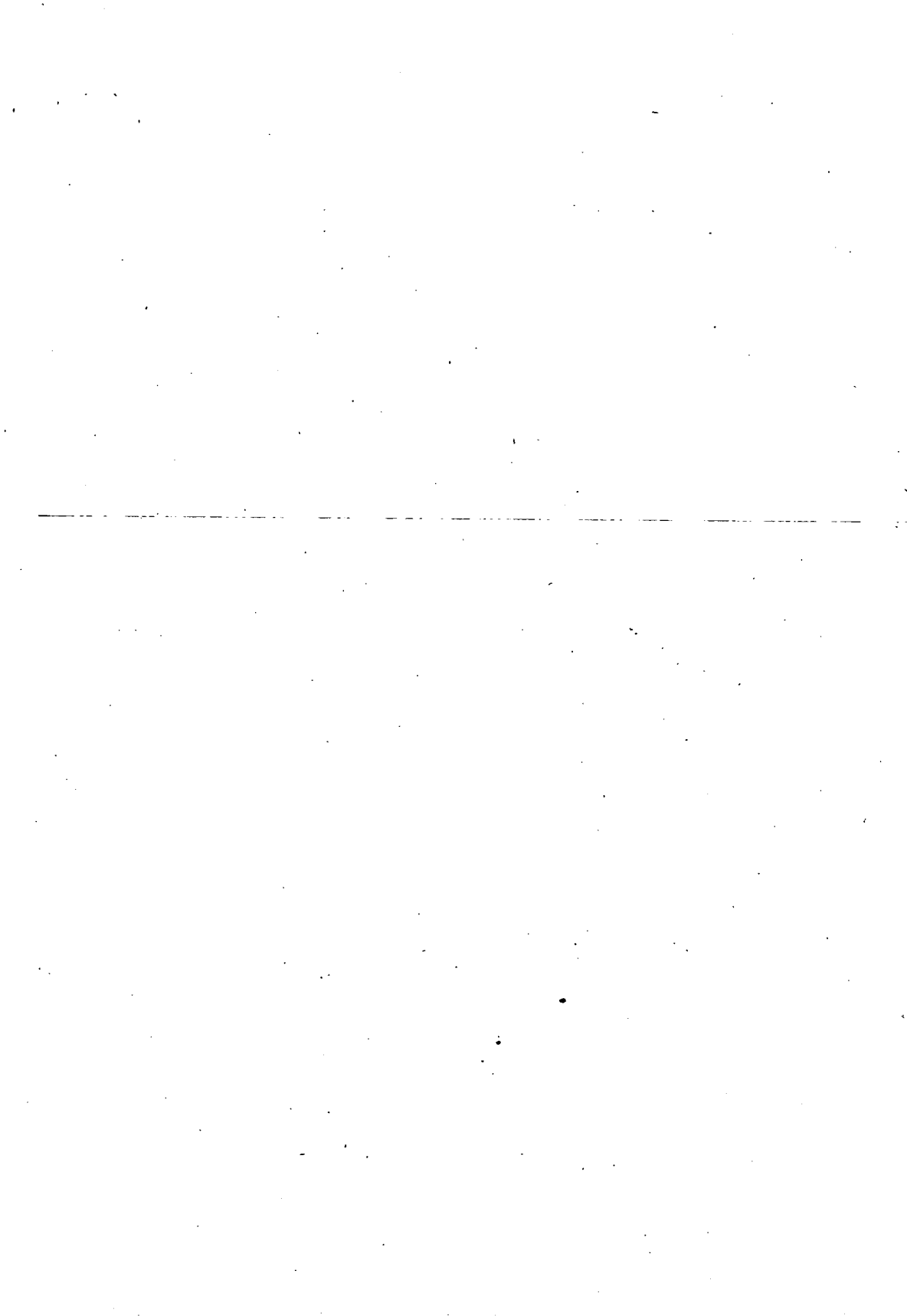
Frisnyák Sándor: Dienes Péter emlékezete. Különlenyomat a *Borsodi Szemle* 1961. évi 3. számából.

Deák Gábor: 75 éves a miskolci közgazdasági technikum kereskedelmi tagozata. Uo.

Deák Gábor: Emlékezés Szigethi Wargra Jánosra. Különlenyomat a *Borsodi Szemle* 1961. évi 1. számából.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója. — Műszaki szerkesztő: Vidosa László
A kézirat beérkezett: 1962. III. 10. — Példányszám: 2200. — Terjedelem: 12,2 (A/5) ív

62.55041 — Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György



CONTENTS

<i>Sándor Nagy</i> : Structural Problems of Modernization of the Didactic Process	137
<i>Jenő Bársony</i> : Problems Connected with the Systemization of Education	152
<i>Miklós Besnyő</i> : The Development of Public Education in Czechoslovakia after the Reform of 1960	164
<i>Lajos Szathmáry</i> : Statements of Teacher-trainees Concerning their Profession, their Motives and their Plans	179
<i>Mrs. István Sipos</i> : Pedagogic Reform Endeavours of Mátyás Bél, II.	207

LITERATURE

<i>György Ágoston</i> : The Meaning of the Communist Moral and the Tasks of the Moral Education. (Rev. <i>Katalin Katona</i>)	235
The Characterization of the Pupils at School (<i>Paul Mesnard</i> : Education et Caractère, rev. <i>András Egyed</i>)	242
The Yearbook of Education, 1961. (Rev. <i>Árpád Kiss</i>)	249
<i>Olga Holeciová et al.</i> : Hry v mateřské škole. (Rev. <i>Miklós Szoboszlai</i>)	254
<i>Wied, Heinrich</i> : Berufswahl für Mittelschüler. (Rev. <i>Pál Rókuszfalvi</i>)	258
Yearbook of the Training School for Kindergarten Teachers of Szarvas, I. (Rev. <i>Gyula Simon</i>)	262
Hungarian Philosophical Review. (Rev. <i>Katalin Katona</i>)	265

BOARD OF EDUCATION OF THE HUNGARIAN ACADEMY OF SCIENCES

From the Report of the Subcommittee for History of Education (<i>Mátyás Bajkó</i>) . . .	270
Books and periodicals received	273

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Шандор Надь</i> : Структурные проблемы модернизации процесса обучения	137
<i>Енё Баршонь</i> : О проблемах систематизации воспитания	152
<i>Миклош Бешньё</i> : Развитие общественного воспитания в Чехословакии после реформы 1960 года	164
<i>Лайош Сатмари</i> : Взгляды будущих преподавателей по вопросам о профессии, мотивах и планах	179
<i>Иштваннэ Шипош</i> : Реформаторские стремления Матьяша Бел в области педагогики, II.	207

ЛИТЕРАТУРА

<i>Дьёрдь Агоштон</i> : Содержание коммунистической морали и задачи морального воспитания (рец.: <i>Катона Каталин</i>)	235
Характеристика школьников (<i>Paul Mesnard</i> : Education et Caractère) (рец.: <i>Андраш Эдьёд</i>)	242
The Yearbook of Education, 1961. (рец.: <i>Арпад Киш</i>) (Ежегодник по вопросам воспитания)	249
<i>Ольга Холецова и др.</i> : Hry v mateřské škole (рец.: <i>Миклош Собослаи</i>)	254
<i>Wied, Heinrich</i> : Berufswahl für Mittelschüler (Выбор профессии учениками средних школ. (Рец.: <i>Пал Рокүшфальви</i>)	258
Ежегодник Института воспитательниц детских садов в г. Сарваш, I. (рец.: <i>Дьюла Шимон</i>)	262
Венгерская хроника по философии (рец.: <i>Каталин Катона</i>)	265

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМИТЕТ ВЕНГЕРСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

Из отчета подкомиссии по истории воспитания (<i>Матьяш Байко</i>)	270
Представленные книги и журналы	273

Ára: 10,— Ft

Előfizetés egy évre: 36,— Ft

Tanulmányok a neveléstudomány köréből

1961

A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai bizottságának gyűjteménye. Szerkesztette Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Szokolszky István. Budapest, Akadémiai Kiadó 1961.

A nevelés és oktatás módszereivel kapcsolatos problémák tárgyalása, különös tekintettel a tanulói aktivitásra

Tartalom : Nagy Sándor : Didaktika és metodika; Kiss Árpád : A pedagógiai módszerek mint műveltséget alakító tényezők; Szokolszky István : Az aktivitás elve mint általános pedagógiai alapelv; Oser Andor : A tanulói aktivitás; Borbély András : Az aktivitás a fejlődésben és a nevelésben; Juhász Ferenc : Az aktivitás szerepe az erkölcsi meggyőződés kialakításában; Horváth Lajos : A tanulók aktív részvételének megvalósítása az új anyag feldolgozásában; Siroó Ödön : A tanulók aktivitásának biztosítása az óra számonkérő részében; Hermann Alice : Az óvodai nevelés eszközei közoktatásunk átszervezésének tükrében; Tihanyi Andor : A tanulók aktivitását serkentő tényezők az általános iskola alsó tagozatában; Szathmáry Lajos : Nevelés az irodalom olvasására; Veress Judit : A tanulói aktivitás problémái jelenlegi történettanításunkban; Szoboszlaj Miklós : A célok és a módszerek összefüggése az élő idegen nyelvek tanításában; Drahos Ágoston : Szlovák tanárképzésünk helyzete és a szlovák nyelvoktatás néhány módszertani kérdése; Faragó László : A lélektani szempontok érvényesítése a matematikatanítás metodikájában; Bori István : Aktív és receptív folyamatok a munkára nevelésben és a szakmai előképzésben; Gordos István : A diákszállótól a kollégiumi életig; Tóth Gábor : Régi és új kollégium; Gordosné Szabó Anna és munkatársak : A gyógypedagógiában alkalmazott módszerek sajátossága; Garami Károly : Adalékok a termelőmunka pedagógiájához; Búzás László : A tanulói tevékenység egyes formái és értékelése az Új Iskolában.

Ára: 100,— Ft.

Akadémiai Kiadó, Budapest V., Alkotmány u. 21.