

51596

Magyar

Sp-1474

1970 MAJ 11

PEDAGÓGIA



A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1969/4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXIX. évfolyam — Új folyam, IX. kötet, 4. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

<i>Kiss Árpád</i> : Fejlődésünk távlatai és az iskola	359
<i>Nagy Sándor</i> : Az oktatási folyamat korszerűsítése Az általános iskolából a középiskolába való átmenet problémái	369
<i>Nagy László</i> : Kísérlet a napközi otthoni tanulás racionalizálására	382
<i>Molnár István, Göndöcs István</i> : Az önállóság fejlesztésének lehetősége a tanulás folyamatában	389
<i>Pálffy Zoltán, Turóczy Mária</i> : A képátélés esztétikai tartalmának alakulása	399
<i>Szilágyi Vilmos</i> : A szexuális nevelés időszerű kérdései	415
<i>Szabó Pál</i> : A testi és lelki fejlődés közti diszharmonia következményei	428
<i>Kiss Dezső</i> : „...az egyetemi ifjúság tudatára ébredt a pedagógiában való elmaradottságának...”	436

SZEMLE

Két „összes-ülés” a Magyar Tudományos Akadémián (<i>Mihály Ottó</i>)	439
Nemzetközi nevelésméleti munkaértekezlet (<i>Nagy Jánosné</i>)	443
Munkaértekezlet az iskolai értékelés tárgyában (<i>Kiss Árpád</i>)	445
Horváth Lajos: Tevékenységi rendszer és erkölcsi nevelés az általános iskola felső tagozatában (<i>Majzik Lászlóné</i>)	448
Kelemen László: A gondolkodásfejlesztés elméleti kérdései és módszeres eljárásai (<i>Makkár Mária</i>)	450
Pataki Ferenc (szerk.): Csoportlélektan (<i>Kiss Árpád</i>)	453
A „Pedagógik” 1968-i évfolyama (<i>Bíró Péterné</i>)	454
Az elektronikus számítógépek pedagógiai célú alkalmazása (<i>Balázs Béla</i>)	456
A Tudományos Minősítő Bizottság hírei (<i>Simon Péterné</i>)	458
Az MTA Pedagógiai Bizottsága (<i>Ábent Ferenc</i>)	460

FEJLŐDÉSÜNK TÁVLATAI ÉS AZ ISKOLA*

Tanulmányom címében az az ígéret rejlik, hogy az előrelátható jövő felől tekintem át és értékelem az iskolára háruló feladatokat.

Összeállítására egy több célt szem előtt tartó, így tartalmában sokrétű munkaértekezlet adott alkalmat: a budapesti V. kerületi Veres Pálné gimnázium igazgatója úgy kívánt megemlékezni 1869. október 17-ről, arról a nagy jelentőségű napról, „melyen hazánkban az első magasabb képzést nyújtó magyar nőnevelő intézet valósággá vált”,¹ hogy közben iskolájával együtt tevékenyen bekapcsolódjék a folyamatban levő V. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus munkálataiba, egyben átvezessen abba az 1970-es esztendőbe, mely nemcsak az Egyesült Nemzetek Szervezetétől meghirdetett Nemzetközi Nevelésügyi Év, hanem a második világháborút követő felszabadulásunk negyedszázados évfordulója is, és ennek folyamán — gazdasági és társadalmi fejlődésünk egészén belül — bizonyosan sor kerül nevelésügyünk elért eredményeinek áttekintésére, új feladataink megfogalmazására.

Mindezt tekintetbe véve teszek kísérletet arra, hogy a valóság jellemzésénél és a távlatok megrajzolásánál az iskolaalapító VERES PÁLNÉ egy-két kijelentésére is támaszkodjam: nem erőltetetten, kötelező tiszteletből, hanem mert rendkívüli emberek elgondolásaiban, szemléletében, beállítottságában szükségképpen találunk olyan elemeket, melyek elvárásainkkal megegyeznek.

Kiindulásul egy szemléleti téren eligazító megállapítást választottam:

„Az emberek — írja VERES PÁLNÉ — csak a jelenben élnek, csak keveset törődnek a jövővel, azok pedig, kik e kettő mellett a múltba is vetik pillantásukat, éppenséggel ritkák, pedig mindezeknek felölelése fejtí ki az emberben a képességet, életét bölcs rendszerbe fűzni, és azt mérlegelve, az értelem szabályai szerint intézni...”²

A jövőt vizsgálni, a jelenben élni, a múlt maradandó vívmányaira támaszkodni: tekintsük ezt szabálynak minden tudatosan élő ember számára. Hogyan módosul azonban az idők jelentősége a pedagógusnál, akinek hivatászerűen kell a gyermeket és az ifjút abba a későbbi életbe belevezetnie, melyet maga már nem vagy csak részben ér meg? Mit részesítsen előnyben az iskola olyan korban, melyben a fejlődés gyors és gyorsuló üteme nem engedi meg a világos előrelá-

* A budapesti V. ker. Veres Pálné gimnázium alapításának százéves évfordulóján tartott pedagógiai tanácskozás megnyitó előadása.

¹ RUDNAY JÓZSEFNÉ és SZIGETHY GYULÁNÉ: Veres Pálné Beniczky Hermin élete és működése. Budapest, Athenaeum, 1902. 62. l.

² Uo. 414. l.

tást, sőt erősen óv attól, hogy azt, ami jön, annak a mintájára gondoljuk el, ami van? Milyennek kell lennie — egyszerűen kimondva — annak a pedagógiának, melyben a felnőttek olyan jövőre készítenek elő, melyet maguk sem ismernek?

Természetesen nem tudok itt gyakorlatilag is eligazító választ adni a feltejtett kérdésekre. Megkísérlem azonban ennek a nevelés történetében példa nélküli állapotnak már ma tisztán érzékelhető tünetek útján való vázolását néhány területen.

Elsőként — mint bizonyára a legfontosabbat — az iskolázást megelőző és az iskolával együtt ható nevelési befolyások elégtelenségét, szakszerűtlenségét, egyenlőtlenségét és egybe nem hangoltságát kell említenem, szoros kapcsolatban a család helyzetének megváltozásával, a nők kenyérkereső foglalkozásokba való belépésével, az életforma nem szabályozott vagy éppen kényszerű és ötletszerű átalakulásával.

VERES PÁLNÉ — mint tisztán látó asszony saját korában — a nőnek és az anyának szerepére való felkészítést ítélte elengedhetetlennek, és iskolája „általános műveltséget célzó osztálya” tantervébe a következő „tudományokat” is fel kívánta venni:

„Elemző gondolkodástan és lélektan. E két tudomány ön- és emberismeretre vezet, úgymint a felfogásnak tökéletesítésére irányt ad... A neveléstan fő elvei egészségtani alapon. Ezt minden nőnek tudnia múlhatatlanul szükséges, mert az anya már természeti kötelességénél fogva hivatva van, hogy gyermekeinek vezetője legyen...”³

Mikor pedig GÖNÖZY PÁL tanügyi tanácsos, akinek nagy volt a befolyása EÖTVÖS miniszternél, elgondolásával nem ért egyet, élesen kikel ellene. Olyan ismereteket kíván tanítani, melyek eddig a nők elől zárva tartattak, pedig hivatásukat tekintve — mint embereknek és mint anyáknak — különösen célszerűeknek mutatkoznak. „Ilyennek hiszem — szegezi le újból — a lélektan, gondolkodás-, nevelés- és erkölctan, melyek őt Istentől nyert szellemi tehetségeivel megismertetik, gondolkodó tehetségét kifejtik, mert az ily elvont tantárgyak figyelmét, eszének élet fejlesztik...”⁴

A szociológia és a pszichológia napjainkban bőven szállít adatokat a legelső gyermekkor környezeti hatásainak, az iskolázást megelőző 6 esztendőnek a későbbi egész nevelés eredményességére kiható befolyásáról, annak a fontosságáról, amit VERES PÁLNÉ az anyában személyesített meg. A Moszkvában az általánosan művelő tanítás tartalmával foglalkozó UNESCO-értekezlet pedig (1968) nem pedagógiai pesszimizmust kívánt sugalmazni, mikor határozatba foglalta, hogy ha az iskolázás első 2—3 évében nem sikerül a sivár vagy romboló korai családi nevelés hiányosságait kiküszöbölni, akkor a tanulónak kevés az esélye arra, hogy hátrányait a későbbi években behozza.⁵

A családi nevelés elégtelensége, szakszerűtlensége és egyenlőtlensége következményeiben súlyosan jelentkezik egy második szinten is, a serdülő- és a korai ifjúkorban, abban az időben, mikor a társadalomba belenövő ember egyeztetni a hallott és megtanult szavakat a kritikusan szemlélt tettekkel, egybe-

³ Uo. 346. l.

⁴ Uo. 349. l.

⁵ Az általános műveltség tartalma. L. ilyen címen megjelent beszámolónkat a Pedagógiai Szemle 1968. évi 5. számában, 388. laptól.

hangolja elvárásait a neki ténylegesen felkínált lehetőségekkel. A szülők itt sok esetben nem képesek gyermekeik pedagógiai vezetésére: vagy leveszik kezüket a fiatalokról, vagy megkísérlik saját múltjukat meghosszabbítani bennük; és hamar elveszítik hitelüket: itt lehet a helyzetet nem egy vonatkozásban úgy jellemezni, hogy az iskola még nem, a család már nem — a fiatalok pedig egyfajta pedagógiai senki földjén keresik az eligazodást.

Természetesen napjainkban nemcsak a család osztja meg a nevelés felelősségét az iskolával: minden túlzás nélkül beszélhetünk a könyv- és lapkiadás, a hanglezgyártás, a rádió és a televízió, a színház és a mozi, az utaztatás és táboroztatás stb. hatásaiban nehezen mérhető működésével kapcsolatban a pedagógiai célok egybe nem hangoltságáról, olyan nehézségekről, melyeket nem a technika vívmányai idéznek elő önmagukban, hanem saját magunk, mivel képtelenek vagyunk emberi céljaink egyeztetésére: a jövőre való tekintettel, jelen helyzetünket és a múlt tanulságait is mérlegelve.

Az iskoláról kell beszélnem. Néhány egyszerű előzetes utalásomra mégis szükség volt: sohasem jellemezhetjük az iskolát a nélkül a környezet nélkül, melybe beleágyazódik, és amely ma a fejlődés gyorsulásának, más szavakkal a jelenben már megvalósuló jövőnek a hatására szinte minden elemében mozgásban és átalakulóban van.

Az iskola — iskolán értem itt az intézményes nevelés egészét — adott-ságai alapján és felelősségénél fogva is a maradandót, a tartósan alapul szolgálót, a fejlődésünk távlatait is szem előtt tartó megbízható támpontrendszer-t hivatott kialakítani az emberben. A történeti élet folyamán ez a rendeltetés a múlt értékes vívmányainak átszarmaztatása és a felnövő embernek a meglevő társadalmi rendbe való bevezetése útján teljesült: a szükséges ismeretek szerény állománya igen lassan növekedett, az egymást követő nemzedékek életformája pedig nagy időben is alig módosult. Az a problémakör, amellyel legelőször kell szembenéznünk, pontosan abból a tényből származik, hogy az iskolának ez a régi mintája nagy erővel él és hat tovább napjainkban annak ellenére, hogy közben lényegesen megváltozott nevelési célunk, és ugrásszerűen megnőtt és folyton nő a megtanítandó ismeretanyag, megsokszorozódott a hosszú időn át tanuló gyermekek és ifjak száma. A régi mintának az őrzése vezetett a korszerűsítés olyan megoldásához, melyben az első helyes lépés az iskolák és a tanárok számának kielégítő emelése: utána azonban nem a megváltozott feltételek következményeit értékelő tervezés került előtérbe az ilyen tervezéshez szükséges tudományos intézményrendszer kiépítésével, hanem folytatódott az empirikusan többé vagy kevésbé bevált megoldások előnyben részesítése, az irányítás és szabályozás olyan gyakorlata, mely nem teszi lehetővé az érvényes új gyors beiktatását a tanítás tartalmába és a megvalósítás formáiba.

Nem hiszem, hogy bárki is kritikának tekintené észrevételeimet: a megtett úton — főleg az elmúlt 25 év alatt — messze jutottunk előre; olyan hátrányokat hoztunk be, hiányokat pótolunk, igazságtalanságokat tettünk jóvá, és olyan szinteket értünk el, melyekre csak megbecsüléssel lehet tekinteni. Az iskola szerepét azonban fejlődésünk távlatai oldaláról kell elemezni, és ebben a megvilágításban a folyamatos további nagy erőfeszítések sora áll előttünk.

A távlatok leegyszerűsített vizsgálata is — tehát a jelenleg már értékelhető változások végigkövetése — lehetővé tesz valamilyen előrelátást addig a 2000. vagy 2010. évig, melyekben jelenlegi tanulóink még teljes értékű emberi életet élnek majd. Csak néhány valószínűleg bekövetkező ténytsorok fel:

A világ mai népessége legalább megkétszereződik. A több mint 6 milliárd ember elhelyezkedése, jólétének biztosítása, mozgásigényeinek kielégítése bizonyosan módosítja Földünk területének egész mai arculatát.

A tudomány és a technika rohamos és folyton gyorsuló fejlődésének hatására tovább változnak a foglalkozási ágak közti megoszlás arányai: a mezőgazdasági és az ipari termelés mind teljesebb gépesítése szükségessé teszi növekedő számú embernek a szolgáltató (harmadlagos) ágazatokban való munkáltatását azzal a következménnyel, hogy tekintélyes számú felnőttnek kell élete folyamán többször is megváltoztatnia hivatását, új munkakörbe átlépnie.

Párhuzamosan gyökeresen átalakulnak a települési viszonyok (városiasodás), és már ennek hatására sokféleképpen változik az életforma.

Az életforma további átalakulásához vezet az a tény, hogy az automatizálás mind többféle munka alól szabadítja fel az embert: teljes foglalkoztatottság esetében — ami bizonyosan az egyetlen emberséges megoldás — más arányok alakulnak ki a munkában eltöltött és a szabad idő között, esetleg olyan mértékben is, hogy egy héten négy vagy még kevesebb munkanap jut egy emberre.

Mindenki számára összehasonlíthatatlanul könnyebbé válik a nagy távolságokat is legyőző közlekedési eszközök igénybevétele, a gyors helyváltoztatás.

Gondosabb lesz az ellátottság minden téren.

Tovább emelkedik az átlagos emberi életkor...

Ezek a többségükben igen biztató kilátások — melyeket tetszés szerint lehetne kiterjeszteni nem érintett területekre is — sokak szemében tűnnek utópiának; ugyanakkor sokakban keltik azt a hitet, hogy egyszerűen ki kell várni azt, ami jön: a változó körülmények maguk, különös erőfeszítések nélkül is alkalmassá és képessé teszik az embert új lehetőségei kiaknázására, a nyilvánvalóan mindenkire háruló nagyobb felelősségek vállalására, annak a *super-species*-nek a megvalósítására, amelyet mint az ember és nagyhatású eszközei szorzatát gondolnak el. Mindkét beállítottság igazában abból a furcsa és érthetetlen ellentétből származik, melyet magunk teremtünk a jelen és a jövő között, mintha nem éppen a jelen lenne a jövő kezdete.

Valódi forrása természetesen a konzervativizmus: az a pszichológiaiailag jól érthető elfogultság, mely a múltban keresteti velünk a jövő mintáit is; a kényelem szeretete, a kockázat vállalásához szükséges bátorság hiánya... Olyan keveset változtassunk, amilyen keveset csak lehet!

Ha csak a fejlődés néhány megemlített velejárójából vonunk le következtetéseket, akkor azonnal nyilvánvaló mai követelmény a nevelés központi jelentőségének, a nevelésnek mint befektetésnek vagy beruházásnak tényleges elismerése közgazdasági szempontból is; a változásra való alkalmasság és képesség kialakítása; a munkára nevelés mellett a testi és egészségi nevelés súlyának biztosítása; a teljes életbe — élni tudásba — való bevezetés; a jelentőségében nem csökkenő ismeretnyújtás és gondolkodni tanítás mellett az érzelmi élet ápolása, a hatékony erkölcsi és esztétikai nevelés; az elvezetés az élet megértéséhez, az ember ismeretéhez, a teljes társadalmi és egyéni felelősségérzetéhez...

Ha mindezt egyszerűen a műveltség megalapozásának, az ember mindenoldalú kiművelésének, az ilyen értelemben korszerű általános műveltség kialakításának nevezzük, akkor a jövő felől levezetett kérdéseket a mai iskola felé tehetjük fel (l. Magyar Pedagógia, 1969/3. sz. Az V. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszusról írt rövid ismertetőnk):

— Mondhatjuk-e, hogy az általános iskolából kilépő 14 éves gyermek műveltségét ténylegesen megalapoztuk? Ha nem, megteszünk-e mindent az iskolák építése, a pedagógusképzés stb. terén annak érdekében, hogy a tankötelezettség korát mielőbb felemelhessük?

— Mondhatjuk-e, hogy az általános iskolát követő szakmunkásképzésben kellő figyelmet szentelnek az ember mindenoldalú kiművelésének?

— Mondhatjuk-e, hogy középiskoláink, különösen a nagy óraszámban a gyakorlati alkalmazást is megkívánó szakközépiskolák elégséges időt és erőt fordítanak a testi, az erkölcsi és az esztétikai nevelésre is?

— Mondhatjuk-e, hogy a mindenkinek ugyanazt azonos módon tanító iskola eredményesen birkózik meg a nagyszámú, mind hosszabb ideig tanuló fiatalok közti egyéni különbségekből eredő problémákkal, a hátrányos helyzet következményeivel, a tehetségállomány felismerésével és gondozásával?

— Mondhatjuk-e, hogy iskoláink épületei, berendezése, korszerű eszközökkel való ellátottsága, ezen eszközök célszerű együttes felhasználásához kiértékelt módszerek kidolgozottsága olyan fokú, hogy kiegyenlíti a tanító személyek egyenlőtlen odaadásából és teljesítményéből eredő különbségeket?

— Mondhatjuk-e, hogy a családi életben, a családi nevelés terén észlelhető sokféle bizonytalanság közepette — amiről már röviden szó volt — az iskola az az érzékeny nevelői közösség, amely pótolja a családi nevelés hiányságait, és átsegíti a gyermeket és az ifjút nehézségein?

— Mondhatjuk-e, hogy az iskola megbízhatóan segíti a tanulókat iskolai és pályaválasztásukban, annak az egyén és a társadalom számára egyaránt döntő feladatnak a megoldásában, amit a megfelelő embert a megfelelő helyre elv foglal össze?

— Mondhatjuk-e, hogy komolyan foglalkozunk a pedagógiai munka olyan megszervezésével, az egész pedagógiai technológia olyan szolgálatba állításával, hogy az iskolában töltött idő az optimalizált tanulás, a termékeny közösségi élet és az alkotó szabad idő együttese legyen?

— Mondhatjuk-e, hogy felkészülünk arra az időre, amit a szabad szombat előre jelez, melyben a szülők munkaidejének csökkenése és az iskolai 6 napos foglalkoztatás között feszültség támad? Tudunk-e kevesebb nap alatt megbirkózni a növekvő feladatokkal?

— Olyan-e az iskola szelleme és szemlélete, hogy az iskolázás eredményeként kialakul a tanulás megtanulása és megszeretése, tehát közvetlenül vezet át a permanens nevelésbe, a folytonos további önművelésbe, így készíti elő az embert a tudomány, a technika, a társadalom fejlődésének követésére, az előre nem látható változásokra?

Kérdéseimet itt kell megszakítanom. Felvetésük jogosságát bizonyosan megerősíti az a tény, hogy az iskola problémája világprobléma. PHILIP H. COOMBS, az UNESCO irányítása alatt működő Nemzetközi Nevelésügyi Tervezési Intézet igazgatója odáig ment, hogy a múlt évben megjelent könyvének A nevelés világválsága⁶ címet adta, és meggyőzően mutatta ki a könyv előszavában leírt állítását, hogy a gazdasági számítások, a folytonos választások és döntések, a további súlyos áldozatok soha nem voltak annyira kikerülhetetlenek és elengedhetetlenek, mint napjainkban. A távlatok hatásának érvényesülését

⁶ COOMBS, PHILIP H.: La crise mondiale de l'éducation. Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

pedig beszédesen bizonyítja az a tény, hogy az Egyesült Nemzetek Szervezete által 1970-re meghirdetett Nemzetközi Nevelésügyi Év központi problémája előreláthatóan a permanens nevelés lesz.

Az iskolázást megelőző és az iskolával párhuzamosan érvényesülő nevelő hatások sokféleségének és az iskola átmeneti helyzetének ismeretében nem meglepő, hogy az *ifjúságnak* világszerte gondjai és problémái vannak. Hogyne lennének, mikor igen gyakran észleljük, hogy már a gyermek keveset játszik, a játékból nem a sportolásba, a neki való irodalom olvasásába, a tudományos megismeréshez elvezető cselekvő foglalkozásokba, a művészetekkel való tényleges kapcsolatok keresésébe, mind több egyéni és közösségi összefüggés megértésébe, közösségi felelősségek vállalásába vezetődik át (a sportolásnak, az irodalomnak, a tudományoknak, a művészeteknek, az alkotó munkának, a közösségi életnek van nevelő ereje), hanem azt adják elő neki, azt kérik tőle számon, amit mindebből a talán túl nagy gazdagságból a tanár vagy a tanároktól írt tankönyvek közölnek. Ezért az iskolázott ifjú nem mindig a nevelés hatására humanizálódott, további alakulásra képes és kész személyiség, hanem igen egyenlőtlenül fejlődött valaki, akiben nem szerveződtek egybe az össze nem tartozó ismeretek.

Az ifjúság problémája nagymértékben a távlatok problémája, a valóság-
nak és a perspektíváknak folytonos alkotó egyeztetése. Mikor az elmúlt év őszén, a francia diákmozgalmak hatására RENÉ MAHEU főigazgató az UNESCO közgyűlésének figyelmét az ifjúság problémájára felhívta, „az elvárások forradalmában” jelölte meg a kirobbanáshoz vezető fő tényezőt, aminek jelentése egyszerűen annyi, hogy az ifjúság vagy nem érti, vagy nem fogadja el azokat a távlatokat, melyeket az iskola előttük megnyitottak.⁷ A tények pontos ismeretének hiányában nehéz véleményt kialakítani: a mi viszonyaink között a nevelés alig minősíthető eredményesnek, ha nem nyeri meg az ifjúságot azoknak a céloknak, melyeknek elérését vagy megvalósítását a társadalom éppen tőle várja, és a nevelés önmagában képtelen ilyen eredményre, ha nem irányul az egész emberre, továbbá ha olyan magatartást és beállítottságot kér számon az ifjúságtól, melynek meggyőző mintáit a mindennapi életben nem tudja hitelesen bemutatni. Minden tapasztalat azt bizonyítja, hogy az ifjúság gondjai elhanyagolt, nem vagy rosszul megoldott felnőtt problémák.

Nincs lehetőség arra, hogy pedagógusok számára átgondolt előadásban megkerüljem a foglalkozást a *pedagógusok helyzetének valószínű alakulásával a távoli és a közeli jövőben*.

Bár tudom, hogy egy társadalomtudomány sohasem mondhatja meg bizonyosan, hogy mi lesz, hanem csak azt, hogy mi lehet, nem látszik kétségesnek, hogy a következő évtizedeket a tudomány és a technika vívmányainak a nevelés szolgálatába állítása jellemzi majd. Hogy itt az iskola milyen méretű kiterjesztésére kell gondolni, és az irányított és szabályozott tanulás gazdagságosságának fokozására milyen lehetőségek valósulnak meg, annak szemléltetésére elég annyit megemlíteni, hogy az UNESCO tervszéssel foglalkozó, tehát a fejlődés anyagi oldalát is mérlegelő szakemberei 2000-re, de inkább 1990-re reálisan számolnak a televízió útján nyújtott tanítás teljes értékű hasznosításával az iskolai és az otthoni tanulásban: széles ernyőjű, színes adásokról van szó minden szinten és minden tárgyban, nagyobb nyelvterületeken is úgy, hogy

⁷ MAHEU, RENÉ: Crisis in education — crisis of civilisation. Unesco Chronicle, 1969. No. 5. 161. l.

mesterséges holdak közbeiktatásával egyetlen központ egy földrésznyi területre sugározhat adást. Párhuzamosan a programozott oktatás előbb tankönyvek és egyszerű eszközök segítségével igazítja hozzá a tanulás ütemét minden egyes tanuló haladási üteméhez, majd olyan összetett tanítógépek tökéletesítik az így folyó tanulást, melyeknek ma még csak a prototípusai vannak meg. Közismert, hogy már ma meg lehet valósítani a tanítógépek összekapcsolását elektronikus számítógépekkel, melyek sok egyéb téren is kisegítik majd az iskolát: ezzel a ma esetleges pedagógiai ráhatások a rendszeres visszajelentésekhez igazodó optimalizált folyamat hatékonyságát érik el. Ehhez hozzá kell még tenni azt, hogy az ember szervezetének, idegrendszerének erősen felgyorsult megismerése biztosíthatja a tehetségállomány biztos feltárását, gondozását, növelését, a fejlődési rendellenességek kiküszöbölését, a társadalomba való mind zavartalanabb beilleszkedést.⁸ A pedagógiai munka tervezése — végül — kiterjed a legmegfelelőbb szervezeti formák, módszerek kutatására, nyújtja a pedagógusnak a sokszorosan kipróbált és ellenőrzött előírásokat, a célszerű együttes felhasználásra összeállított eszközök készletét. Az iskolának a képe egy emberöltő múlva tehát bizonyosan lényegesen eltér a maitól, és a pedagógus feladatköre is más lesz majd.

Mégsem ezt a pedagógust kísérlem meg bemutatni, hanem azoknak az átmeneti éveknek és évtizedeknek nagy nehézségeire kívánok felkészíteni, melyek a felszabadultabb évezredbe átvezetnek. A növekedő és változó feladatoknak és a javuló ellátottságnak, tökéletesedő felszereltségének az egyensúlya ugyanis csak fokozatosan jön létre. Közben a pedagógusra nehezedik az iskolával szemben támasztott követelmények állandóan súlyosbodó terhének tekintélyes része, természetesen úgy, hogy a hagyományos és a korszerű békésen vagy nem békésen élnek és hatnak egymás mellett.

Hadd említsek csak néhány, már ma gondot okozó hivatási problémát, ezúttal kizárólag felkészültségünkkel és szakmai illetékességünkkel összefüggésben.

Az első talán az, hogy a tanár gyakran nem az egyetlen vagy a fő ismereti forrás, hacsak nem egészen rendkívüli ember. Nagy a valószínűsége annak, hogy nemcsak a mai egyetemi hallgató, de a középiskolai tanuló is egyes területeken pontosabb értesülésekkel rendelkezhet, tehát tudhat olyant, amit a tanár nem tud. Ez nem lehet másképp. Ha a közlő eszközök közül csak a nyomtatott szöveget említem, akkor évenként 15 millió lapnyi olvasási anyag jelenik meg. Ennek egy közzgazdászra jutó részét azzal az eredménnyel számították ki, hogy napi 12 órát kellene töltenie csak azzal, hogy a készen rendelkezésére bocsátott anyagot annyira áttekintse, hogy tudja, mi megy végbe saját szakterületén.⁹ Miért lenne másképp a mi szaktárgyainkban?

Egy másik gond abból származik, hogy tanulni és gondolkodni kell megтанítanunk tanítványainkat. De hogyan? Milyen eligazítást kapunk ezen a téren például a gondolkodáspszichológia félelmetesen megnövekedett irodalmából?

Előírják — vagy írják, hogy a tanítónak és tanárnak mindenekelőtt teljes érdeklődésével elevenen és élénkítőleg kell befolyásolnia minden tanuló; tökéletesen kell ismernie szaktudománya problematikáját, továbbá azt a szintet, amelyen egy tanuló egy problémát megközelíthet: így nem okoz számára

⁸ BOUSQUET, JACQUES: Les deux pôles de la planification de l'éducation. Chronique de l'Unesco, 1969. No. 6. 227—236. 1.

⁹ International Education Year, 1970. Prospects in Education, 1969. No. 1. 59. 1.

nehézséget, hogy hozzáigazítsa gondolkodását a gyermekéhez, hogy olyan meggyőző példaanyagon szemléltessen, mely bőven áll rendelkezésére saját vizsgálatai, tanítási tapasztalatai alapján; le kell győznie azt a gátlást, hogy maga esetleg nem alkotóan gondolkodik, és így visszariad attól, hogy kizökkentik kerékvágásából; jól kell ismernie a konvergens — tehát egy célra irányuló, algoritmikus — gondolkodás és a szétágazó — nyitott, heurisztikus — gondolkodás közti különbséget; tudnia kell megfelelő légkört teremteni, mert légüres térben, a megerősítés igénye nélkül nem gondolkodik az ember; az eredetiség kiváltásához fesztelen, derült, felszabadult környezetet kell teremteni... Mindez nyilvánvalóan nem egyszerű!

De nem egyszerű a pszichológiában tisztázottabb motiváció és a valóságos iskolai környezetben folyó tanulás motiválásának egyeztetése; a testi fejlődés akcelerációjából valamilyen következtetések levonása; a szociológiától feltárt társadalmi eredetű problémák iskolai úton történő megoldása stb.

Végül a pedagógiai módszerek tökéletesítésével kapcsolatosan érdemes gondolkodni azon, hogy csak az Egyesült Államokban, tehát az angol nyelvterület egy részén az elmúlt 25 év folyamán 70 000 olyan tanulmányt írtak, melyet a kifejezetten kutatásokkal foglalkozó folyóiratok közlésre alkalmasnak, a neveléstudományhoz való hozzáadásnak értékelték, ami évi 2500 közlemény egyetlen nagy országban.¹⁰

Mindezek természetesen nem lesújtó, hanem felemelő tények, a pedagógiának mint tudománynak és tudományosan irányított elsőrendű társadalmi tevékenységnek meggyorsult fejlődését bizonyítják. Egyben sürgetően írják elő, hogy egyrészt a pedagógiai kutatás, másrészt a pedagógusok gazdaságos tájékoztatása terén lényegesen előrelépünk; ugyanakkor maguk a pedagógusok is tegyenek meg mindent, hogy átvezessék az iskolát a már tartó átmenet nehézségein. Itt a következő fő feladatokat kell ismételten a pedagógus felé irányítottan kiemelni:

1. Lényegesen fokozni kell az iskola általános nevelő hatását, érvényre kell juttatni az ember mindenoldalú kiművelésének elvét.

2. A tanító személyeknek az eddiginél jobban kell ismerniük minden tanulójukat, hogy egyénenként vezethessék el őket saját tetőjükhöz.

3. A tudásanyag nagyméretű kiterjedése és gyors ütemű növekedése idején az „emlékezet didaktikája” mellett érvényre kell juttatniuk a cselekvés és gondolkodás didaktikáját, meg kell tanítaniuk tanítványaikat tanulni és gondolkodni, életreszólóan meg kell szeretttetniük velük a tanulást (átvezetés a permanens nevelésbe).

4. Maguknak a pedagógusoknak is folyton újból felül kell vizsgálniuk egész tudásállományukat, beállítottságukat, gyakorlatukat, hogy előre lássák, ami jön, arra felkészüljenek és felkészítsenek.

5. A pedagógusoknak a mainál jobban kell ismerniük saját szaktudományuk, a pedagógia, a társtudományok módszereit, eredményeit, nyelvét.¹¹ Hogyan?

Egyszerűen úgy, hogy hivatásunknak élünk, felismerjük, hogy az iskola a gyermekért és az ifjúért van. Ebben az iskolában nem vagyunk öncélúan szaktudósok, pszichológusok, szociológusok, kutatók, írók: méltóságunkat az

¹⁰ BLOOM, BENJAMIN S.: Twenty-five years of educational research. American Educational Research Journal, 1966. No. 3. 211—221. l.

¹¹ L. Magyar Pedagógia, 1967. 1. sz. 4—5. l. A pedagógus hivatás és a pedagógusképzés.

adja meg, hogy tudunk tájékozottan és odaadóan tanítók és tanárok lenni, alkotásunk az a többlet, amennyivel a felnövekvő nemzedék műveltebb, becsültebb, emberségesebb lesz, mint amilyenek mi voltunk és vagyunk.

Talán lehet itt még egyszer visszatérni VERES PÁLNÉHOZ, és emlékének sérelme nélkül egy hiányosságára rámutatni. A közlés nem tőle származik, hanem egy róla szóló megállapítás:

„Valóban szép, nagy élete volt Veres Pálnénak — írja BARÁTH FERENC —. Gazdag és egészen teljes, amennyire csak nő élete a mi korunkban egész és teljes lehet. Csak egy vonás hiányzott belőle, az írónőé; és az nagy szerencse, mert akkor nem lehetett volna az, ami volt; s bizony ez az ő működése százszorta többet ért és százszorta áldottabb, mint amazoké...”¹²

Íme, egy hiányosság vagy gyenge pont, mely erősséggé vált! Befejezésül említettem, mert a nevelés fejlesztésén fáradozóknak és maguknak a pedagógusoknak bonyolult visszacsatolási rendszerében a megerősítés nemegyszer sokáig várat magára, és sokakban — nem egyszer éppen a legigényesebbekben — olyan érzés válik úrrá, hogy látványosabb, sokszor éppen az írástól remélt sikerrel kell ellensúlyozniuk a pálya vélt vagy valóságos hálátlanságát.

Természetesen minden alkotás jó, ha többlet, és nem pótcselekvés. Nagy pedagógusíróink is vannak...

A nevelés — és azon belül a tanítás — azonban teljes hivatás, alkotó hivatás önmagában, ez VERES PÁLNÉ életének tanulsága. Így kell tekintenünk, ha nemcsak kialakult gyakorlatunkat és meglevő tudásunkat kívánjuk átszarmaztatni, hanem azt az élnitűdást és bölcsességet is meg akarjuk alapozni, amelyre fejlődésünk távlatai alapján tanítványainknak elengedhetlenül szükségük lesz. Fejlődésünk távlatai az ilyen pedagógusoktól irányított iskolát emelik magukhoz.

Арпад Куш

ПЕРСПЕКТИВЫ НАШЕГО РАЗВИТИЯ И ШКОЛА

Работа автора была подготовлена в качестве речи на открытии педагогического совещания, состоявшегося в Будапеште по случаю 100-летнего юбилея одной из средних школ Будапешта. Школа была создана по инициативе Бёреш Палнэ и открыта 17 октября 1869 г. Эта была первая в Венгрии школа, дающая среднее образование девушкам. Совещание было посвящено вопросам современного положения педагогики в нашей стране и задачам последующих десятилетий в этой области. Автор, частично ссылаясь на педагогические принципы основательницы школы Бёреш Палнэ, подвергает анализу актуальные и перспективные задачи школы: это уравнивание влияния неудовлетворительных воспитательных воздействий до школы, а также параллельно с влиянием школы; выводы, которые необходимо сделать из возросшей педагогической ответственности школы; задачи более углубленного изучения проблем молодежи; задачи изучения нового положения педагогов, задачи подготовки и повышения квалификации педагогов в соответствии с изменившимися задачами.

Árpád Kiss

THE PROSPECTS OF OUR DEVELOPMENT AND THE SCHOOL

The paper was delivered as the opening lecture of an educational conference organized on the occasion of the hundredth anniversary of the foundation of a Budapest secondary school. The idea of establishing the institution as the first school for women's education in Hungary was originated with Hermina Veres; the school was inaugurated on the 17th October, 1869. The

¹² L. az 1. jegyzetben idézett mű, 124. l.

subject of the conference mentioned above was the present state of our education and the tasks to be expected in the forthcoming decades. Referring among others to Hermina Veres's ideas of education, the author analyzes the tasks falling to the school in the following four respects: making up for unsatisfactory pre-school influences and for influences which act parallelly with the schools; drawing conclusions from the increased educational responsibility of the schools; a more intense care for the problems of the youth; examining the new situation of the teachers, adjustment of their training and extension training to the changed tasks.

AZ OKTATÁSI FOLYAMAT KORSZERŰSÍTÉSI LEHETŐSÉGEI

Az általános iskolából a középiskolába való átmenet problémái*

A vizsgálat, amit a múlt iskolai év második félévével kezdtünk el, „előzetes vizsgálat”, melynek célja elsősorban kutatási metodika kidolgozása az oktatási folyamat korszerűsítési lehetőségeinek az adott tantervi anyag korrelációjában történő tanulmányozására, továbbá egy kis kutatócsoport (5 fő) koordinált tevékenységének biztosítása, egy hosszabb időre (több évre) kiterjedő tantervi jellegű kutatás előkészítése.

Ebből következően a vizsgálatnak kettős feladata van:

A) egyrészt megkísérelni jelenlegi legkorszerűbb didaktikai ismereteink konkretizálását, alkalmazását tipikus és jelentős tantervi témákban, megállapítani, hogy az ismeretszerzés—alkalmazás ciklikus váltakozásaként felfogott oktatási folyamat mennyire realizálható ezekben a témákban, e témák tantervileg meghatározott anyagában és óraszámában, s a viszonylag teljes alkalmazásokat is magában foglaló tanítási folyamat az adott témák tantervileg meghatározott órakeretében mennyire „fér el”;

B) ezzel összefüggésben — másfelől — az a feladata a kutatásnak, hogy a munkába vett tantervi témák metodikai lehetőségeit illetően adatokat szolgáltasson, tehát tényekkel demonstálja, hogy ezek a témák a jelenlegi tantervbe megfelelő információmennyiséggel és minőségi szintekkel kerültek-e bele, hogy korszerű metodikai megoldásokkal az adott órakeretben elvégezhető-e, s amennyiben nem, akkor milyen tantervi javaslatok volnának megszervezhetőek a vizsgálat alapján.

Az oktatási folyamat korszerűsítésének az adott tantervi anyag korrelációjában lefolytatandó vizsgálata tehát az A. oldalról tekintve mindenekelőtt az *oktatási folyamat struktúrájára*, a B. oldalról tekintve pedig főképpen *magára a tantervi anyagra* mutat.

Itt rögtön felmerülhet az a probléma, vajon nem fölösleges fontoskodás és szószaporítás-e, amikor azt mondjuk: az oktatási folyamatot az adott tantervi anyag korrelációjában vizsgáljuk? Sajnos, egyáltalán nem, mert bár a didaktikának joga van az oktatási folyamatról elvileg és általában beszélnie, a tanterveknek viszont már sokkal kevésbé volna „joga” úgy készülnie, hogy a benne felvett témák pontos tervezhetőségét, azokon belül az oktatási folyamat ciklusainak teljes kiépíthetőségét, illetve ennek lehetőségét ne vizsgáljuk, szinte minden egyes téma esetében. Ilyen értelemben a tanterv — végső soron — magának az oktatási folyamatnak a tudományos tervezése volna. Mindmáig

* Az Országos Pedagógiai Intézettől segített előzetes vizsgálat néhány eredménye

azonban ezt még nem tudtuk elérni; a különböző témák többnyire nagyjából összegezett tapasztalatok, néha pedig csupán „becslések” alapján kapják meg időbeli keretüket, minőségi paramétereik megállapítása pedig sok esetben a tankönyvírók kénye-kedve szerint alakul. Így a kutatás imént jelzett fő feladatai gyakorlatilag mindenképpen indokoltnak és szükségesnek mutatkoztak.

A kutatásnak az A. és B. pontban meghatározott fő tendenciája azonban egyéb, nem kevésbé fontos szempontok felvételét és a vizsgálatban való megközelítését is megengedi.

Az A. pontban meghatározott szempont mindenekelőtt különlegesen biztosítja és sugalmazza azoknak a *modern tanítási formáknak* a bátrabb alkalmazását, melyek már a felső tagozatban fokozatosan belépve az iskolai munkába, lehetővé teszik, hogy egyre magasabb arányban forduljanak elő a tanítási-tanulási folyamatban a *tanulók részben önálló és önálló ismerelfeldolgozásai*. Csak ezen az úton lehet ugyanis biztosítani, hogy fokozatosan megtanuljanak önállóan dolgozni, új információkra önállóan szert tenni; így lehetséges elérni, hogy a tanulás direkt és indirekt irányítása a középiskola felé haladva és magában a középiskolában egyre nagyobb arányban adjon helyet az indirekt formáknak (vagyis olyan pedagógiai szituációknak, amelyekben nem egyszerűen a szokványos, közvetlen tanár vezette ún. frontális osztálymunkában, hanem részben vagy teljesen önállóan kell új ismeretekhez eljutni). Ez a vizsgálati tendencia összhangban van az 1968-as moszkvai UNESCO kongresszus egyik legfontosabb direktívájával, amely arra ösztönöz, hogy az iskolarendszerben felfelé haladva az önállóbb tanulási formákat és módokat eltöklélten keressük.

A B. pontban meghatározott szempont a korszerű metodikai megoldások tendenciájának érvényesítése mellett olyan elemzést is lehetővé, sőt szükségessé tesz, amely azt vizsgálja, vajon a jelenlegi tantervi témák tankönyvi kifejtésében hogyan állunk az információk mennyiségével és minőségével; hogy e tekintetben milyen rétegződést mutat a tananyag; s hogy ez a rétegződés a felső tagozat egyes osztályaiban s még inkább a gimnáziumban a feldolgozásnak milyen eltérő metodikai megoldásait teszi lehetővé és szükségessé?

Mindez komplikált kutatást igényel. A részben önálló és önálló ismeretszerzési formáknak a kifejezettebb alkalmazása természetesen mindenekelőtt az általános iskola és a gimnázium, illetve szakközépiskola váltásakor merül fel különleges súllyal. Ez az alkalmazási igény azonban nem egyszerre és átmenetek nélkül jelentkezik. Ha a középiskolában ilyen munkaformákat alkalmazni akarunk — s ezt már annak 1. osztályában szükségképpen meg kell kísérelnünk, minthogy jelenlegi tanterveink egyes „utasításai” is (mint pl. a történelem) kifejezetten előtérbe állítják az ún. deduktív feldolgozási módokat, közelebbről nem konkretizálva ezeket —, akkor ennek előkészítését már az általános iskola 7. és 8. osztályában, esetenként pedig már a 6.-ban meg kell kezdenünk.

A szóbanlevő kutatások még kezdeti stádiumban vannak; e kutatás első terveit és beszámolóit ennek megfelelően kell mérlegelni és értékelni. Mindenesetre már ezekben az első beszámolókból fontos felismerések és hipotézisek egész sora körvonalazódik, s ezek érdemesek arra, hogy tájékoztatásképpen a pedagógiai közvélemény elé tárjuk azokat.

A kutatásban az *Apáczai-Csere János gyakorló iskola* 5 tanára vesz részt: VÖRÖS IMRE (magyar nyelv és irodalom), NAGY JÁNOSNÉ (matematika), ASZTALOS GYULÁNÉ (orosz nyelv), GÁLFFY ZOLTÁNNÉ (biológia), SZALAY IMRE

(kémia). A kutatás kezdettől fogva messzemenő támogatásban részesül az iskola vezetője, TEMESI ALFRÉD igazgató részéről.

Mint e kutatás irányítója és koordinálója, az eddigi munka alapján kialakult egyes elgondolásokat, hipotéziseket, javaslatokat szeretném vázlatosan ismertetni, áttekinteni.

VÖRÖS IMRE egyik leglényegesebb megállapítása a hagyományos oktatási eljárás alapvető fogyatékoságát teszi szóvá. E fogyatékoság abban áll, hogy „a frontális módszer következtében a tanulóknak nem nyílik eléggé módjuk az önálló gondolkodásra: a pedagógus a saját gondolatmenetét kényszeríti az osztályra, a tanuló csak egy-egy válasz erejéig illeszkedik abba bele. Most, amikor az élet egyre inkább felveti az egyéni felelősség és a kezdeményezőkézség problémáját, az iskola nem dolgozhat kizárólag a megszokott módszerekkel...”

Az a három didaktikai eljárás, amelynek kombinálása változatosabbá, eredményesebbé teheti az irodalom oktatását, a frontális, az egyéni és a csoportmunka. A második félévben folytatott kísérletek bebizonyították, hogy pl. ez az utóbbi már a *hatodik osztályban* is eredményesen alkalmazható. „A tanulók szeretik, tehát erősíti a tantárggyal való foglalkozás motivációját. Az egyes csoportoknak főleg anyaggyűjtéssel, vázlatkészítéssel és jellemzéssel kapcsolatos feladatok adhatók, tehát olyan tennivalók, amelyekhez hasonló frontális formában már végzett az osztály... 4–5 tagú csoportokkal dolgoztunk, a legjobb eredményt a főleg négyes szaktárgyi osztályzatú tanulókból álló brigádok érték el. A csoportmunkában elvégzett anyag egy árnyalattal szilárdabbnak bizonyult”.

Amint köztudott, az irodalomtanítás legnehezebb feladatai közé tartozik az *önálló műelemzés* jártasságának (művet-rendszerének) kialakítása. A tapasztalat azt mutatta, hogy a hatodikosok fantáziája még túl csapongó ahhoz — és tárgyi tudásuk, asszociációs rendszerük is kevés —, hogy önállóan megbirkózzanak egy irodalmi művel. Különösen prózai alkotások esetén nehéz ez, bár látszólag egy novellából könnyebb jó órát tartani, mint versből. A költemény kötött formája nagyobb összeszedettséget kíván tanártól és tanulóktól egyaránt.

Az *irodalomelméleti fogalmak* kialakításának különböző fázisai szerint feltétlenül frontális munkát követelnek azok az órák, amikor az általánosítás folyamatát végezzük, megfogalmazunk egy-egy szabályt, eljutunk egy-egy meghatározáshoz. A csoportmunka módszere ennek az előkészítése során is alkalmazható (pl. anyaggyűjtésre), utána is, a megtanult fogalom felismertetésére, gyakoroltatására. Az egyéni munkának a már megszerzett, továbbá frontális és csoportmunkával már megszilárdított ismeretek további alkalmazásakor van helye. Ez az oka annak, hogy az erre vonatkozó kísérletekre az „előzetes vizsgálat” utolsó időszakában, az év vége felé került sor.

Ugyanebben az időben vizsgálta meg a tanár részletesebben a nyelvtani anyagnak az irodalmi elemzésben való felhasználását. Az érvényben levő tanterv meglehetősen mostohán kezeli ezt a kérdést, a tankönyv sem bővelkedik ilyen jellegű elemzésekben és gyakorlatokban. Amennyiben mód nyílik tantervi változtatásra, ezen a téren feltétlenül szükséges lenne cselekedni —, ez az eddigi vizsgálatok alapján egyértelműen megállapítható.

Az egyes órákon közvetített új információk elemzése azt mutatta ki, hogy sok esetben semmi újat nem tanulnak a gyerekek. Ebből két tanulság vonható le: a) Az anyag a 6.-ban eléggé laza ahhoz, hogy időt szenteljünk a tanulók irányított, de fokozatosan egyre önállóbb csoport- és egyéni munkájára;

b) Ismerve a későbbi évek, különösen az 1. és 2. gimnáziumi osztályok hallatlan adattengerét, mód nyílna arra, hogy egyes területeken többre megtanítsuk tanulóinkat, mint azt az érvényben levő tanterv előírja.

A tanterv szerint elvégzendő irodalomelméleti anyaggal kapcsolatban az eddigi tapasztalatok s az előzetes vizsgálat adatai alapján az alábbi megjegyzések tehetők:

a) A népköltészetre vonatkozó egyes ismereteket — pl. hogy a szöveg terjedése során változik, módosul — semmiféle adattal nem támasztjuk alá; ez verbalizmus.

b) Az írásművek nyelvére vonatkozólag a hatodikos tanterv szinte semmi újat nem nyújt a tanulóknak ahhoz képest, amit már ötödikben tanultak.

c) Beszélünk műfajokról, de homályban marad a „műfaj” szó jelentése.

d) A verstani ismeretek mennyisége indokolatlanul kevés. Ez — úgy látszik — hosszú idő óta így van, mert még a végzős tanárjelöltek egy részének is zavaros fogalmai vannak a ritmikáról, nemegyszer a tanítás közben jönnek zavarba egy-egy sor elemzésekor. Ideje, hogy az alapoknál kezdjünk hozzá a baj kijavításához! —

— Ezek a megállapítások a magyar irodalom tanításával kapcsolatban természetesen elsődleges következtetések, csupán az „előzetes vizsgálat” adataira támaszkodva. Magától értetődik, hogy részletesebb és átfogóbb koncepciót is kialakító következtetések differenciált további vizsgálatokat igényelnek, s a vizsgálatoknak a 7. és 8. osztályra való kiterjesztését, az általános iskolai és gimnáziumi irodalomtanítás tantervi és metodikai vonatkozásainak összehasonlító elemzését követelik. De annyi máris nyilvánvaló, hogy a 6. osztályban (amelyre egyelőre a tanár vizsgálódásai korlátozódtak) sokféle lehetőség van a tanterv továbbfejlesztésére is, az oktatás szervezeti formáinak, módszereinek változtatására is, a tanulói munka önállóságának emelésére is. Figyelemre méltó az anyag lazaságával kapcsolatos megállapítás. A következtetés nem egyértelműen az, hogy feszesebbé kellene tenni a tantervet, hanem hogy az adott körülményt fel kellene használni a fokozottabban önálló munka biztosítására. Ezzel a gondolattal még részletesebben kell majd foglalkozni a további kutatás során. Valószínűleg kétirányú feladat van itt: a lazaságnak a pedagógiai realizmus szellemében történő enyhítése, egyes területeken (a gimnázium I. és II. osztályaira való különös tekintettel) a tananyag bővítése is, és — másrészt — a tanterv adta lehetőség felhasználása a tanulói önállóság fokozására.

Némileg más és valamivel átfogóbb tapasztalatokig lehetett eljutni a *matematika tanítással* kapcsolatban. NAGY JÁNOSNÉ vezető tanár már az előzetes vizsgálat során átfogóan tudta felhasználni a gimnáziumi tantervvel kapcsolatos több éves tapasztalatait; ezen az alapon a tanterv átfogó értékeléséhez és figyelemre méltó tantervi javaslatokhoz jutott el. Idevonatkozó megállapításai részletesebben a következők:

„Az 1966/67-es tanévben bevezetésre kerülő matematika-reform tanterve és tananyaga sok pozitívumot és előrelépést jelent az előbbiekhöz viszonyítva:

1. A tananyag kiválasztása szélesebb körű. Az eddigieknél nagyobb hangsúlyt kapnak benne az egyenlőtlenségek, a vektorok és a velük végzett műveletek. Bevezetésre került a differenciálszámítás és az integrálszámítás; ennek keretében a határértékszámítás. Megtanítjuk a kombinatorika és valószínűség-számítás elemeit. Az I. és IV. osztályban az ábrázoló geometria alapjaival is megismerkednek a tanulók.

2. A tananyag elrendezése az életkori sajátosságoknak megfelelő. Az ismeretek évfolyamonként egymásra épülnek, logikusan bővülnek, és az idő múlásával teljednek ki. A tanulók szinte saját maguk látják, hogyan jutottak el egy nagy általános természettudományos szemlélethez. Példaként említhetném a következetesen végighúzódo hatványozás általánosítást, vagy a szélsőérték feladatok különböző szintű megoldását a grafikus megoldástól a differenciálszámítással történő megoldásig.

3. A tananyag feldolgozásának módja korszerűbb és gyakorlatiasabb. Hangsúlyt kap a függvényyszerű szemlélet, geometriában a transzformációs szemlélet. Mindkettő dinamikus, dialektikus vizsgálati módszert ad. — Nagyobb szerepet kapnak a gyakorlat problémái, és dominál a sokrétű alkalmazás a feladat megoldástól a feladat konstruálásig.

Ha figyelembe vesszük, hogy

a) megnövekedett adatmennyiséget kell megtanítani teljesítményképes tudás biztosításával, és

b) magasra kitűzött nevelési célt kell elérni (képességek kialakítása önálló ismeretszerzésre, azok önálló alkalmazására, sokirányú érdeklődés kialakítása, materialista világnézet megalapozása, állandó ismeretszerzési igény felébresztése), világossá válik, hogy csakis

I. *elegendő idő mellett* és csakis

II. *a legkorszerűbb szakmódszertani eljárások alkalmazásával* érhetjük el a tanterv által kitűzött célt”.

A tanár eddigi vizsgálatai alapján az I.-hez a következő fontos megjegyzéseket fűzi:

„Tapasztalatom szerint — a négy évfolyam reformanyagát végig tanítottam — *mind a négy évfolyamban feszített az oktatás menete.* Általában végighúzódik az a probléma, hogy *az ismeretek begyakorlására és ellenőrzésére nem áll elegendő idő a rendelkezésre.* Kitűnik ez azon anyagrészeknél, ahol a készség fokának kialakítása a cél.

Nagymértékben segítene ezen a feszültségen, ha kellő megfontoltság és kísérlet után — a 12 év viszonylatában — *tananyag-átcsoportosításokat* hajtanánk végre. Elképzelésem a következő:

1. Az I. évfolyam anyagából levihető az általános iskola 7. osztályába a tengelyes tükrözés; a pontra tükrözés, a tengelyesen szimmetrikus alakzatok síkban és térben, a pontra szimmetrikus alakzatok síkban és térben című fejezetek. Véleményem szerint a síkidom egybevágósága ezen a szinten és ilyen igényvel már ekkor is tárgyalható. Ezzel az I. évfolyam terhelése csökken, mert ekkor már csak ismételni kell, és nem újonnan megtanítani.

2. A II. évfolyam anyagából a párhuzamos szelők tétele, megfordítása, következmények és a hasonlósági transzformációról tanultak egy része levihető a VIII. osztályba. Ez sem jelentene a korosztály számára megerőltetést, túlerhelést, hiszen a hasonlóság jelenleg is tananyag, ily módon csak a feldolgozás módja változnék. Ezzel a II. évfolyam terhelése csökken, ekkor már csak magasabb szintű ismételésre (a párhuzamos szelők tételének általános bizonyítása, a hasonlóság és transzformáció általános összefoglalása és áttekintése) és alkalmazásra kerülne sor.

3. A IV. évfolyam anyagából a kombinatorika — az életkori sajátosságoknak megfelelő feladatok és megfogalmazás segítségével — levihető, és a VI., illetve VII. osztályban tárgyalható. Szakköri és tanórai tapasztalataim vannak,

hogyan ebben a korban a tanulók kombinatív képességei és hajlamai fejlettek és fejleszthetők. Ugyanekkor így módon a IV. évfolyamban a valószínűségszámítás elemei bővíthetők volna, és főképpen kellő idő nyílna a valószínűségi feladatok kombinatorikus megoldására, begyakorlására. (Erre jelenleg 2. órát lehet fordítani).

Mindezek természetesen csak *kimunkálásra váró gondolatok, meditációk, hipotézisek*. Hozzáértő és tapasztalt vélemények és *véleménycserék* után talán kialakulhat egy olyan módosítás és út, amelyet érdemes lenne kipróbálni . . .”

A tanári jelentés ezzel együtt különlegesen hangsúlyozza, hogy bármilyen jellegű tantervi módosítás esetén sem mellőzhető természetesen a módszerek korszerűsítésének, tökéletesítésének igénye. Ez az igény azonban annál jobban érvényre juthatna, minél inkább lehetne támaszkodni a tanítási anyag behatóbb analizésére, a tantervi témák különböző típusainak, az ismeretszerzés és alkalmazás különböző jellegeinek intenzívebb feltárására, vagyis egy strukturálisnak mondható tananyag-elemzésre; az adekvát módszerek keresése és megtalálása ezt nélkülözhetetlenné teszi. Ennek megfelelően a kutatásnak egyik legfontosabb további feladata a tananyag ilyen strukturális elemzése, azoknak a lényeges anyagrészeknek, csomópontoknak a megállapítása már a felső tagozatban, s különösen a gimnázium négy osztályában, amelyeknek feldolgozásában:

- a) különösen fontos szerepe van a tanár irányító és magyarázó vezetésének (frontális osztálymunka, tanári előadás stb.),
- b) hathatósabb a tanuló önálló, felfedező tevékenysége, és a tanár csak irányító, segítő szerepet tölt be (önálló munka, csoportmunka, feladatlapok stb.),
- c) célravezetőbb a szemináriumszerű, beszélgetésre, vitára alapozott tanórai tevékenység (rendszerező órák, ismétlések stb.).
- d) De meg kell állapítani azt is, melyek azok az anyagrészek, amelyek különösen alkalmasak szóbeli számonkérésre,
- e) és mely anyagrészek után kell feltétlenül nagyobb áttekintést kívánó írásbeli felmérés vagy számonkérés.

Ezek a szempontok magának a kutatásnak a során természetesen még formálódhatnak, esetenként módosulhatnak; már jelenlegi megfogalmazásukban is mutatják azonban az arra való törekvést, hogy a mennyiségi és minőségi tekintetben egyaránt eltérő jellegű tantervi témákkal kapcsolatban bizonyos differenciációt kimutassunk, az eltérő anyagrészek és didaktikai feladatok adekvát metodikai megoldása, feldolgozása felé előrelépjünk, illetve az ehhez nélkülözhetetlen strukturális analízist a magunk szerény lehetőségein belül megkíséreljük.

Ami ezek után az orosz nyelv tanításának problematikáját illeti, ezzel kapcsolatban ASZTALOS GYULÁNÉ az előzetes vizsgálatok során többek között az alábbi megállapításokig és javaslatokig jutott:

Az előzetes vizsgálat a gimnázium I. osztályában folyó orosz nyelvi oktatás különböző problémáit vette célba. Mindenekelőtt felmérések folytak az elsősök szókészletével kapcsolatban. A gimnáziumi tanterv az I. osztályra vonatkozóan 250 új szót ír elő. Úgy tűnik, hogy ez a szó mennyiség 14—15 éves korban nem túlzott, hiszen még ha az év eleji ismétlő órákat és a dolgozatírási és -javítási órákat levonjuk is, átlagosan egy-egy órára kb. 4 új szó jut. Az év végi szókincs-felmérés azt mutatta, hogy esetünkben a tanulók az új szavaknak kb. 70%-át sajátították el szilárdan. Az év közben folyamatosan végzett felmérések alapján megállapítható, hogy a szókészlettel kapcsolatos hiányosságok okait jelentős

részben az általános iskolában kell keresnünk. Egy-egy olvasmány feldolgozása előtt felméréseket végeztünk: mennyit tudnak a tanulók az olvasmányban előforduló, az általános iskolában már tanult szavakból. A felmérés alig több, mint 50%-os eredményt mutatott. Az olvasmány feldolgozása után ez a szám 80%-ra emelkedett. —

Az általános iskolai szókinsz felmérése során a kutató tanár arra a következtetésre jutott, hogy „az általános iskolai ezer szavas tantervi követelmény túlzott”. Továbbá: „Nem megfelelő a különböző szófajok részaránya. A beszélt nyelv szófaji megoszlásától eltérően kevés az igék aránya. Az általános iskolában növelni kell a megtanítandó igék számát, csökkenteni a főneveket és a ritkán előforduló szavakat”. Az is megállapítható, hogy az általános iskolai tankönyvek — ezer szó esetén — nem adnak elég lehetőséget a tanult szavak állandó ismétlésére. Kétségtelenül hasznos volna, ha a szókinsz tanításával kapcsolatban átvennénk azokat a szöveg tapasztalatokat, amelyek alapján a Moszkvai Állami Egyetem kollektívája több évi kísérleti munka után kiadta a BAŠ professzor szerkesztésében megjelent „Előkészítő tanfolyam programja” c. tankönyvet. Ez az idegen anyanyelvűek orosz tanítását célzó könyv a koncentrikus nyelvtanítás elvén épül fel. Meghatározott, kis mennyiségű szóval tanítják meg a nyelvtani jelenségek sorát. Nem az a törekvés, hogy a tanuló minél több szót tudjon, hanem inkább az, hogy a viszonylag csekély számú szóval minél többet tudjon kifejezni.

Az I. osztályban lefolyt „előzetes vizsgálat” azt is megállapította, hogy az orosz nyelven való folyamatot beszéd során elkövetett hibáknak legalább két típusát kell külön is kiemelni:

- a) a folyamatos és befejezett igék helytelen használatát,
- b) a névszóragozás terén elkövetett hibákat.

A folyamatos és befejezett igék használatának gyakoroltatása — ha az igeragozásnak általában nagyobb teret adnak — megvalósítható. A folyamatos és befejezett ige „adagolásával” túl sokáig várunk. Tulajdonképpen csak a 8. osztályban kerül sor használatuk megmagyarázására. Ezzel szemben — adott szituációkban — 5. osztálytól lehetne használni a szükségnek megfelelően folyamatos, illetve befejezett igét.

Ha most eltekintünk is az általános iskolai tantervtől és tankönyvtől, s a gimnázium I. osztályos tankönyvét vesszük szemügyre, éppen az igeragozás megtanítása és gyakoroltatása tekintetében megállapítható, hogy elmarad a követelményektől. „A tankönyv egyetlen ige ragozását sem írja le. A tankönyv végén levő nyelvtani táblázatok „Az ige” című fejezetét nem tekinthetem komoly segítségnek. Az orosz—magyar szótár rész megadja az igék szótári alakját, vagyis a főnévi igenév mellett az egyes szám első és második s a többes szám harmadik személy végződéseit, de a tanulónak olyan vizuális segítségre is szüksége van, amely lehetővé teszi, hogy az igealak teljes képét maga előtt lássa . . . Az I. gimnazista tankönyvben egy gyakorlat (X/7.) foglalkozik az igeragozás gyakorlásával általában, öt gyakorlat ad lehetőséget második személyű igealak gyakorlására. A folyamatos és befejezett ige gyakorlására mindössze hat (!), a mozgást jelentő igék gyakorlására négy (!) feladatot szerkesztettek”.

Ami a névszóragozásban elkövetett leggyakoribb hibákat illeti, ezek a következők:

A főnév többes szám birtokos esetében rossz végződést használnak.

Felcserélik a főnév részeshatározó és birtokos esetét.

A melléknév és névmás ragozásában elsősorban az egyes szám eszközhatározós esetében hibáznak; az előljárós eset végződésével cserélik fel.

Megfigyelhető, hogy a jelzős főnév használata általában bizonytalan.

„Ezeknek az észrevételeknek ellenére a tantervi követelményt a nyelvtan vonatkozásában szükségesnek tartom, és a tananyag jobb elrendezése esetén — reálisnak. — A jelenlegi tananyagelrendezés a 6. osztályba teszi a főnévragozás tanítását, és ott valamennyi keménytövé főnév ragozását kötelezően írja elő. A tanulók szókincse még elég csekély, és ezzel a csekély szókincessel 11 éves korban a nyelvtan ilyen induktív módon való tanítása nem felel meg az életkori sajátosságoknak. A 6. osztályban megtanult főnévragozás nem bizonyul olyan alapnak, amelyre tovább lehet építeni. Ez az oka annak, hogy a 7. és 8. osztályban — a melléknévragozás tanítása után — a tanulók összezavarják a melléknév és főnév végződéseit. Helyesebbnek tartanám a tananyag olyan elrendezését, mely a tanterv által előírt témák évről évre történő ismétlésén alapulna. A nyelvtani anyagot témaként mondat-modelleken gyakoroltatnám. A következő években a témákat ismételve felhasználnám az előző években begyakorolt modelleket, s a témát új nyelvtani anyagot rögzítő modellekkel bővíteném.

A főnévragozást négy éven keresztül tanítanám, fokozatosan bővítve az esetek használatát:

5. osztály: tematikus képek alapján (iskola, család, város, falu) a jelzős főnév (melléknév és birtokos névmás) egyes és többes szám alanyesete, egyes és többes szám előljárós esete;
6. osztály: jelzős főnév egyes és többes szám birtokos és tárgyesete;
7. osztály: eszközhatározó eset,
8. osztály: részeshatározó eset.

Az általános iskola 5. 6. 7. osztályában tanultak ismétlése és rendszerezése a 8. osztályban.

Ennek a beosztásnak egyik leglényegesebb mozzanata az, hogy nem főnévragozást, hanem jelzős főnévragozást tanítunk. Nem véletlen, hogy a Szovjetunióban megjelent — külföldiek orosz tanítását célzó — nyelvkönyvek többsége ennek az elvnek az alapján készült. . .”

Ami egyébként az I. gimnáziumi orosz tankönyvet illeti, megállapítható, hogy „a névszóragozás tekintetében nyújtja a legtöbb gyakorlati lehetőséget. S ha a kellő eredményt nem tudja elérni, úgy az nem a gyakorlatok meg nem felelő voltának, hanem az általános iskolából az előbb említett tantervi elrendezésből adódó hiányoknak a következménye. . .”

Az orosz nyelv tanításával kapcsolatban tett eddigi megállapítások — vázlatosságuk ellenére — arra engednek következtetni, hogy az oktatási folyamat alkalmazási szakaszai még nem mindenütt tekinthetők teljesen megvalósíthatóknak, esetenként pedig a megfelelő szintű begyakorlás lehetőségének hiányát kell konstatálni. Ebből tantervi változások szükségességére, a tananyagelrendezés korrekciójára s a megfelelő tantervi normák megállapítására kell következtetni. Emellett nélkülözhetetlen az orosz nyelv csoportban történő oktatásának biztosítása is az eredményes tanítás érdekében. A kutatásban részt vevő tanár ezzel kapcsolatban meggyőzően állapítja meg:

„A tanulók nyolc éven át tanulják az orosz nyelvet. De hogyan? Az I. gimnáziumot kivéve kb. 40 gyerek tanul együtt. Ha kiszámítjuk, hogy egy tanulóra heti három órában a legjobb módszer mellett is mennyi gyakorlati idő

jut a nyolc év folyamán — öt óra! — akkor talán realisabban nézzük a lehetőségek és az elért eredmények közötti összefüggést”.

A biológia tanításában az „előzetes vizsgálat” az általános iskola 7. és a gimnázium I. osztályában folyt. A biológiatanítással kapcsolatos kutatást GÁLFFY ZOLTÁNNÉ végezte.

Itt a vizsgálatok mindenekelőtt a tantervi követelmény és teljesítmény összefüggéseire irányultak, s ezzel kapcsolatban azoknak a szervezeti formáknak, módszereknek, részben önálló és önálló tanulói munkaformáknak keresésére, amelyek a valódi teljesítménynek magasabb szintjét garantálhatják az oktatási folyamat egészében. „Meg kellett keresni és találni — mondja a kutató tanár — az információközvetítés legkülönbözőbb, az egyes tananyagrészekkel adekvát módját. A tanítás—tanulás egységes folyamatában a közvetlen vezetés, irányítás módszeréről fokozatosan át kellett térni a közvetett vezetés módszerére (úgy, hogy a frontális osztálymunka kívánatos részaránya megmaradjon).” A helyes arány megtalálása természetesen nem a tanár szubjektív tetszése szerint alakul, hanem részben a tantervi anyag jellegének, minőségének, részben a tanulók lehetőségeinek, előzetes ismereteinek gondos mérlegelésével, a tanulásban szükségessé váló tevékenységek és műveletek részletes megfontolásával.

Az előzetes vizsgálat során a tanár többek között a következő megoldásokat alkalmazta a szokásos „frontális osztálymunka” mellett:

- a) csoportmunkát (7. osztály: ivadék gondozás az állatok világában, gimn. I. osztály: gombák),
- b) egyéni munkát, „egyéni dokumentációt” (7. osztály: állatok táplálkozása, az állatok csoportosítása táplálkozásuk szerint, az állatok légzése, a rovarok és kétélűek fejlődése, a gyökérzet),
- c) mozgófilmet (7. osztály: a talajművelés eszközei, a hajtás, a szár, a virág, megporzás és megtermékenyítés, a termés),
- d) diapozitívet (gimn. I. osztály: rózsafélék, nyírfafélék, bükkfafélék, általában a növényrendszertani témakör feldolgozásakor),
- e) kísérleti anyagot (7. osztály: a mag, a csírázás),
- f) feladatlapot (számonkérésre ált. 7. osztályban az állatszervezettani anyag-rész után, gimn. I.-ben „A víz jelentősége” c. téma után; az elsajátítás kontrolljaként gimn. I.-ben „A növények szén-anyagcseréje” után).

Ezek a megoldások jelentősen befolyásolták az oktatási folyamatot, olyan didaktikai szituációt idézván elő, hogy egyrészt a valódi tanulói teljesítmények egyenletesebben jelentek meg az oktatási folyamat egészében, másrészt az oktatási folyamat szokványos szukcesszív szakaszossága helyett az ismeretszerzés és alkalmazás, valamint az ellenőrzés bizonyos egymásba épülése volt tapasztalható. Ami azonban legalább ilyen tanulságos volt, hogy tapasztalatokat lehetett szerezni arra nézve: mely anyagrészek alkalmasak részben önálló vagy önálló tanulói feldolgozás céljaira, s melyek azok, melyek a közvetlen tanár vezette frontális osztálymunkát feltétlenül igénylik. Ez a tapasztalás itt is — végső soron — a tananyag strukturális elemzését teszi lehetővé, és reményünk szerint a jövő tantervének elkészítésében hasznosítható lesz.

A tanár tudományos jelentése az eddigi munka alapján máris kiemel például olyan anyagrészeket, amelyeknek esetében az önálló anyagfeldolgozás eredményesen volt alkalmazható: az általános iskola 7. osztályában a növény-szervezettani rész, ahol az 5.—6. osztályban elsajátított részletismeretek aktivizálásával szintézist alkottak, és eljutottak a fogalmak általánosításáig a gimnázium I. osztályában A növényélettan témakör végén a könyv által felsorolt

fogalmak meghatározásának önálló ellenőrzése, a hibák megjelölése, továbbá a „Rózsafélék” egységének önálló elemzése és „A gombák” csoportfoglalkozással történő feldolgozása.

A vizsgálat azonban nemcsak az oktatási folyamat szerkezetével és a tanulói munka önállóságának fokozásával kapcsolatban hozott már az eddigiekben is jelentős tapasztalatokat, hanem alkalmat adott a tantervet érintő egyes következtetésekre is. A tanár ezt így foglalja össze:

„A lefolytatott kísérletek alapján a következő tantervi változtatások látszanak szükségesnek:

Ált. iskola 7. osztálya:

„A mag és a csírázás” anyagrészeket a tankönyvi szöveg és a megtaníthatóság elvének érvényesülése miatt — a tárgy természetéből adódó logikai struktúra megvalósulása érdekében — össze kellett vonni, fel kellett cserélni és másképpen csoportosítani. „A növények szára”, „A levelek”, „A levelek működése” téma a tervezettnél hosszabb időt vett igénybe. „A levelek működése” témakört négy óra alatt dolgoztuk fel. „Az asszimiláció” c. fejezet megtanítása igen sok nehézséget okozott annak ellenére, hogy a 7. osztályos kémiai tankönyv anyagával a tárgyak közötti koncentrációra nyílik lehetőség. Úgy tűnik, hogy éppen az I. osztályos gimnáziumi anyag élettani fejezetének témája indokoltá tenné ennek az általános iskolai anyagnak alaposabb elemzését, esetleg csökkentését, összevonását. Az anyag nehezen tanulhatóságának, a tanulók életkori sajátosságának figyelembevételével, a gimnáziumi biológia tanterv experimentális jellegénél fogva a gimnázium I. osztályában van a helye. „Az állatok táplálkozása” tanítási témát fel kell és lehet cserélni „Az állatok csoportosítása táplálékuk szerint” témával...”

Ugyancsak fontos javaslatok vannak a kísérletező tanárnak a gimnázium I. osztályos tantervi anyagával kapcsolatban; így többek között a növénysszervezetani anyagrész nagyobb óraszámú való tárgyalásának lehetősége, a rendszertani anyagrész mezőgazdasági vonatkozásokkal való kibővítése, a növényélettani anyagrészek súlypontosítása, a csoportmunkának fokozottabb elősegítése stb.

(Az elmondottakon túl e vizsgálatnak figyelemre méltó eredményei vannak a tanulói teljesítmények széles skálán mozgó értékelési metodika segítségével történő regisztrálása és értékelése s ezen a téren az objektivitás lehetőségének fokozása tekintetében. Ez különösen jelentős olyan időszakban, amikor a korábbi egyoldalúságot (szóbeli feleltetés) egy újabb egyoldalúság (írásbeli felmérések, felmérő dolgozatok) látszanak felváltani. Ezzel szembe kell állítani az *értékelés differenciált módjait*, ha nem akarjuk, hogy a személyiség egészére jellemző teljesítmények egy része elsikkadjon az értékelés leszűkített értelmezése következtében. — A biológiával kapcsolatos eddigi vizsgálódás ilyen eredményeiről szó esett az OPI 1969. októberben megtartott, az értékeléssel és osztályozással foglalkozó nemzetközi konferenciáján.

A *kémiai*val kapcsolatos kutatás elsősorban a gimnázium I. osztályában folyt, részben azonban a II. osztályra is kiterjedt. A kutatást SZALAY IMRE végezte. A kutatással kapcsolatos beszámolója többek között a következő problémákra és megoldási lehetőségekre mutat rá:

A gimnázium I. osztályának kémia tantervi anyaga három, egymástól jól elkülöníthető részre oszlik: a) Az első anyagegység a kémiai alapgazdaglakkkal és alaptörvényekkel foglalkozik. Ez az egység a szó szoros értelmében ismétlése az általános iskola megfelelő anyagának. Rutinmunkára készíti a tanárt, a tanulók pedig úgy érezhetik, hogy semmi újat nem kapnak, még szemléleti vo-

natkozásban sem. Az I. gimnáziumi osztályok első hónapjában a kémia órákon nagyon kevésse lelkesítő ismétlő jellegű munka folyik. b) A második anyagrész, mely a mennyiségi szemlélet kialakítását célozza, ugrásszerűen nehéz. c) A harmadik rész kerek egész, feldolgozása nem jelent különösebb nehézséget, korszerűsítése azonban nagyon időszerű.

Az „előzetes vizsgálat” célja a gimnázium I. osztályának első időszakában végzendő munka tökéletesítése volt. Megoldást kerestünk arra a kérdésre, hogyan lehetne — nivelláló tantervvel — közös nevezőre hozni a több irányból összesereglett első osztályosok tárgyi tudását, szemléletét, s hogyan lehetne élvezetesebben, hasznosabban átismételni az általános iskola kémia anyagának megfelelő fejezeteit. A kísérletező tanár elgondolása a következő volt:

„Tekintettel arra, hogy az első tantárgyi egység nagyon könnyű, a második nagyon nehéz és száraz, a kettőt összekapcsoltam. A tankönyv „Atomsúly és molekulasúly” c. fejezete után beiktattam a gramm-atomsúlynyi mennyiség, gramm-molekulasúlynyi mennyiség c. fejezetet. Ezzel széthúztam a mennyiségi szemlélet kialakításának idejét, több feladat megoldására nyílt lehetőség, s az ismétlést új anyaggal bővítettem.

Az elemek jelleme és affinitása c. fejezetet korszerűbb felfogásban tanítottam. (Erről részletesebben beszámolok „A kémia tanítása” c. folyóirat 1969. augusztusi számában.) Elgondolásom lényege az, hogy az elemek atomjai elektromosan semleges anyagi részecskék, jellemük nincs, illetve a kémiai átalakulások alkalmával jelentkeznek... Az elemek pontosabb megismerése csak kémiai reakciókkal történhetik, erre pedig az általános iskolában megismert és hangoztatott elem—oxid—sav (bázis) összefüggés alkalmas.

A tankönyvnek a vegyértékkel és a képletek szerkesztésével foglalkozó fejezete kiválóan szolgálja a tanulók ismereteinek közös nevezőre hozását. Számos feladat megoldásával gyakoroltuk be az összeg- és a szerkezeti képletek írásának módját.

A kémiai változások feltételeinek tárgyalása már helyet kap a tankönyvben, a fejezet azonban hihetetlenül rövid (9 sor), s csak felhívásnak tekinthető arra vonatkozóan, hogy ezt a nagyon fontos, szemléletet adó fejezetet bővebben tárgyaljuk. Éltem ezzel a lehetőséggel, s egyúttal alkalmat biztosítottam a g-atomsúlynyi és a g-molekulasúlynyi mennyiség fogalmával való törődésre, a gyakorlásra és a szükséges jártasságok megszerzésére.

A kémiai változások csoportosítása és jelölése kémiai egyenlettel c. fejezet ismertetésekor reakciópárokat készítettem (egyesülés-bomlás, helyettesítés-kettős helyettesítés vagy cserebomlás, oxidáció-redukció). Az ismétléssel párhuzamosan megtárgyaltuk az Avogadro-törvény és a kémiai egyenlet kettős jelentése c. fejezeteket. Az ismétlés alkalmat adott arra is, hogy a numerikus feladatok megoldását gyakoroljuk.

A „megfordítható folyamatok, kémiai egyensúly” c. fejezet nagyon jól illeszkedik a különböző kémiai folyamatok után. Jól érzékeltethető, hogy a reakcióegyenletek az anyagmérleg megmutatásán túl semmit sem sejtetnek az egymásra ható anyagok átalakulásának teljes vagy részleges voltáról. Ebben a gondolatsorban válik értékesé a reverzibilis folyamatok fogalma, s főleg az a szemlélet, hogy elvben minden kémiai folyamat egyensúlyra vezető. (Itt kezdhető a gazdaságos termelés elveinek folyamatos ismertetése is.)

„A legfontosabb vegyületcsoportok” ismétlését „A kémia tanítása” 1969. évi 3. számában közölt elgondolás szerint végeztem...

A gimnázium I. osztályában végzett munkám tapasztalatait összegyűjtöttem, az iskolai év második felében rendeztem, a feldolgozás folyamatban van.

A végső cél az adott tantervhez igazodó új szerkezeti felépítésű nivelláló tanterv elkészítése... Az új rendszerű anyagot az 1969/70-es iskolai évben az egyik I. osztályban újrakipróbálom”.

Az eddigi munkával kapcsolatos megállapítások így összegeződnek a tudományos beszámolóban: „A gimnázium I. osztályának kémiai művelődési anyaga nagymértékben tökéletesíthető. A végső megoldás azonban az egész szemléletnek újjáalakítása, új tantervben való rögzítése útján várható. Az anyagszerkezeti ismeretek nélkülözhetetlenek ezen a szinten, a kutató munkának ki kell terjednie arra is, hogy az alsó- és középfokú kémiaoktatásban hol, mikor és milyen formában kezdhetjük a korszerű kémiai ismeretekkel felváltani a Dalton-féle szemléletet”.

A kémiai tanterv I. osztályos anyagát érintő e kutatómunka során fontos részvizsgálatok folytak le a tanulók feladatmegoldó tevékenységével kapcsolatban is. A vizsgálatok a kémiai művelődési anyag korszerűsítésének sok, itt nem érinthető részletkérdésére is kiterjedtek. Ugyancsak érintették a gimnázium II. osztályának anyagát: itt a leíró kémiai fejezet anyagának és oktatásának korszerűsítése volt a cél.

Ha mindezek után röviden összegezni akarjuk az itt nagyon vázlatos formában leírt előzetes vizsgálat tanulságait, eddigi tapasztalatait, akkor néhány jól kitapintható tendenciára máris utalhatunk, annak ellenére, hogy a különböző tárgyakban folyó vizsgálatok első pillanatra több eltérő, mintsem megegyező vonást látszanak mutatni. Ez azonban csak látszólag van így, valójában azonos vonások az uralkodók, a különbségek pedig természetszerűen erednek a tantárgyak eltéréseiből és tanításuk speciális problematikájának különbözőségéből. Ha most a megegyező tendenciákat keressük, ezek nagyjából — és egyelőre feltételeesen — a következőkben ragadhatók meg:

a) A közelebbi vizsgálatok minden tantárgyban erősítették azt a törekvést, hogy a pedagógiai realizmus szellemében közelítsük meg, és a ténylegesen lezajló, objektíve lehetséges oktatási folyamat oldaláról mérlegeljük a tanterv által előírt anyagot. Ilyen megközelítésben megmutatkozik, hogy mi az, ami a „hétköznapi” iskolai munka során a tanítási-tanulási folyamatban a tantervben előírottakból „elfér”, s mi az, ami változtatást igényel. Az anyag elvégezhetsége tekintetében, mindenekelőtt az anyag mennyiségi és minőségi paraméterei, időbeli keretei tekintetében nem jelentéktelen tanulságokkal szolgál egy ilyen szembesítés az objektív tanulási folyamattal.

b) A vizsgálat felkínál bizonyos tanulságokat arra nézve is, amit a tananyag strukturális vizsgálatának nevezhetnénk. Az utóbbi években világviszonylatban egyre inkább ráirányul a figyelem arra, hogy mi tekintendő az egyes tárgyakban kulcsfontosságú dolognak, melyek azok a nagy összefüggések, tipikus és jellegzetes törvényszerűségek, elvek, „ideák”, amelyek éppen a tananyag lényegét jelentik, s melyek jelenleg sok esetben elvesznek a tananyag tömegében. Legutóbb különösen az amerikai J. S. BRUNER mutatott rá „Az oktatás folyamata” c. művében az ilyen strukturális elemzés fontosságára, s az ezzel kapcsolatos legújabb törekvésekre.

c) Tapasztalható volt már az eddigiekben, hogy lehetséges és szükséges is olyan metodikai megoldásokat találni, melyek már az általános iskola felső osztályaiban jobban biztosítják a jelenlegi országos átlagnál a tanulói önállóság fokozását, s ezzel a gimnáziumba való átmenet megkönnyítését azáltal, hogy

az ott szükségessé váló magasabb szintű tanulási eljárásokat, önálló ismeretfeldolgozási tevékenységet előkészítik. Ez a kutatás egyik legfontosabb feladata s ennek teljesítésére a jövőben is mindenképpen törekszünk. Lehetetlen ugyanis a megfelelő időpontban új tantervet készíteni, ha esetleg a korszerűsített tananyagstruktúrával adekvát metodikai megoldásokat egy új szellemű tantervi „utastásban” kifejezni nem tudjuk.

d) Szerény, de tanulságos eredményeket ígér a kutatás arra nézve is, hogyan lehetséges az oktatási folyamat egészében a valódi tanulói teljesítmények szélesebb szóródását biztosítani, s hogyan lehetséges e teljesítményeket egyszerű, de differenciált ellenőrzési módszerekkel regisztrálni, értékelni.

Okvetlenül szükséges azonban megemlíteni, hogy a szóban levő vizsgálatok keretei, arányai és lehetőségei rendkívül szerények; itt nincs szó országos vizsgálatról, hanem mindössze arról, hogy lelkesen dolgozó gyakorló iskolai tanárok egy kis csoportja, mindössze 5 tantárgyra kiterjedő módon, megkísérli legkorszerűbb didaktikai ismereteinek a tanításban való komplex alkalmazását, s megkísérli, hogy ennek néhány lényeges tapasztalatát, konzekvenciáját megfogalmazza. E szerény arányok ellenére a megállapítások — reményünk szerint — általánosnak tekinthető összefüggéseket és lehetőségeket is megmutatnak majd.

Шандор Надь

ВОЗМОЖНОСТИ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА ИЗ ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ В ГИМНАЗИЮ

В статье дается отчет о начальной фазе исследований, проводившихся автором (заведующим кафедрой педагогики Будапештского университета) с участием пяти учителей базовых школ. Целью исследования является выяснение вопроса о том, может ли быть успешно усвоенным учебный материал 1 класса гимназии при условии применения экономных к целесообразным методов преподавания, а если нет, то какие должны быть разработаны предложения для пересмотра учебной программы. Важность проблемы подчеркивается тем обстоятельством, что практикой доказаны трудности перехода учащихся из восьмилетней (обязательной для всех) школы в гимназию. Предварительное исследование, распространившееся и на структурный анализ учебного материала, в отношении преподавания венгерского языка и литературы, математики, русского языка, биологии и химии привело к таким гипотетическим выводам, которые должны быть проверены и пополнены руководителем и участниками исследования в ходе текущего учебного года.

Sándor Nagy

THE POSSIBILITIES OF BRINGING UP TO DATE THE EDUCATIONAL PROCESS. PROBLEMS OF THE TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOLS

This is a report on the initial stage of a scientific investigation being pursued by the author (head of the Department of Pedagogy at the University of Budapest) with the collaboration of five teachers' college professors supervising teacher trainees. The investigation aims at finding out whether, in case economically expedient methods of instruction are applied, the subject-matter of instruction prescribed in the curriculum for the first form of secondary schools can be taught with good results, and if this is not possible, what suggestions can be made for the reformation of the curriculum. The circumstance that numerous facts have been revealed which point to the difficulties involved by the transition from (compulsory) primary to secondary schools, adds to the significance of the question. The preliminary investigation also touched upon the structural analysis of the curriculum and arrived at hypothetic conclusions regarding the instruction of the Hungarian language and literature, mathematics, the Russian language, biology and chemistry. The head of the investigating group and his collaborators intend to control and complete these conclusions in the current year.

KÍSÉRLET A NAPKÖZI OTTHONI TANULÁS RACIONALIZÁLÁSÁRA*

Közoktatásunk egyik fontos kérdése a napközi otthoni munka pedagógiai-lag, pszichológiaiilag helyes és célszerű megszervezése. A kérdés a tanulók jelentős részét érinti. A fővárosban az általános iskolás tanulóknak mintegy egynegyede jár napközi otthonba. Kísérleti területünkön, a XI. kerületben a statisztikai kimutatás szerint a tanulók 25,8%-a napközis. 66,28%-uk alsó, 33,72%-uk felső tagozatos.

Feltűnő, hogy a felső tagozatos napközi otthoni tanulók százalékos aránya jóval kisebb, mint az alsó tagozatosaké. A tanulmányi munka szempontjából ezt nem tartjuk szerencsésnek: közismertek ugyanis a felső tagozatba lépés nehézségei, problémái. Éppen a felső tagozatos tanulók esetében lenne nagyobb szükség a tanulás fokozottabb ellenőrzésére és a szakszerű pedagógiai irányításra.

A létszámcsökkenés egyik oka, hogy a szülők nagy része még mindig „megőrzőnek” véli a napközi otthont, s a gyermeket önállóvá válásának idején otthon tartja.

A másik — s talán ez a nyomósabb — ok hogy napközi otthonaink jelenleg még nem felelnek meg a szülők s a társadalom elvárásainak. Ez ideig még nem sikerült biztosítani a napközi otthon presztízsét sem a tanulók és a szülők előtt, sem pedig az iskolai munka egészében.

A napközi otthonnal szembeni jogos igényeknek ellentmondanak a jelenlegi nem kielégítő tárgyi, szervezeti, személyi stb. feltételek. Nincs pedagógiaiilag kiforrott tanulási metodika; a szervezeti körülmények pedig — a tanulók változó érkezése, távozása, külön foglalkozások a tanulási idő alatt stb. — nem teszik lehetővé az elmélyült munkát. Ugyanitt kell megemlítenünk azt is, hogy bár a pedagógiai munka egészen különleges területéről van szó, meglehetősen kidolgozatlanok a napközivel kapcsolatos pedagógiai és módszertani problémák.

Mindez természetesen nem vonja le azoknak az erőfeszítéseknek az értékét, melyeket a különböző szervek az évek folyamán tettek módszertani kiadványok stb. formájában. Ezek azonban csak javaslatok, útmutatók, de nem lehetnek kötelező érvényűek: már azért sem, mert az említett tárgyi, személyi, szervezeti stb. feltételek nem kielégítőek s igen egyenetlenek. Így a tanulás

* A vizsgálatot az Országos Pedagógiai Intézet segítette. Kezdeményezője BODNÁR GÁBOR, a XI. ker. oktatási osztályának vezetője. Az 5 iskolában folyó munkát RÁKOSI GÁBORNÉ tanulmányi felügyelő fogta össze.

hatásfoka nemcsak kerületenként, hanem iskolánként, sőt egy-egy iskolán belül is — a jelzett feltételektől függően — az optimálistól nagyobb eltéréseket mutat.

Említésre méltó továbbá az a tény is, hogy a napközi, mint a tanulók életének, munkájának fontos fóruma, alkalmat és lehetőséget kínál a különböző pedagógiai és pszichológiai vizsgálatokra (tanulás, csoportmunka, közösségi és egyéb nevelőhatások). Ezek a lehetőségek a korábban említett feltételek elégtelensége miatt kihasználatlanul maradnak a kutatómunka számára.

A napközi otthonok jellegéből, megszervezésének céljából következik, hogy két alapvető feladatot kell megoldania: egyrészt biztosítania kell a *felkészülést a másnapi órákra*, másrészt el kell érnie, hogy a tanulók *kulturáltan és pihentetően*, életkoruknak megfelelő tevékenységgel *töltsék el a rendelkezésükre álló szabad időt*.

Alapvető feladata az első, s ha ezt jól oldja meg, akkor válik valóban az iskolai élet komoly intézményes fórumává. Az eredményes munka pedagógiai lehetősége az otthoninál jóval nagyobb mértékben adott, amennyiben a tanulmányi munkát szakavatott pedagógus irányítja, s ez a tanulás megszervezése, tartalmi segítése, ellenőrzése és értékelése szempontjából nagy előny. Emellett a pedagógus hozzáértése nagyobb lehetőségeket biztosít az önállóságra, önellenőrzésre nevelés terén is. A tanulmányi munka szempontjából ugyancsak komoly lehetőség a tanulók együttműködése, versengése, egymás segítése; létrejöhetnek olyan kölcsönös munkakapcsolatok, melyeknek a tanuláson túl erkölcsi-nevelési kihatásaik is vannak.

A jelenlegi gyakorlat szerint a *napközi otthoni tanulás menete az alsó tagozatban* a következő: beszámoló az osztályban törtétekről (osztályzatok, feladatok stb.); a kijelölt feladatok megbeszélése, közös elvégzése és gyakorlása; egyéni tanulás; számonkérés, ellenőrzés.

E didaktikai sémát a gyakorlatban nem mindig sikerül megvalósítani, de jó esetben is felvetődik néhány probléma: többek között, hogy a feladatok közös megbeszélése, gyakorlása nem biztosítja kellőképpen az önállóságot a felkészülésben; az együttes irányítotttság nehezen egyeztethető össze az egyéni ütemmel, s ezzel kapcsolatosan a tanulóknál nem válik szokássá az idő tervezése, beosztása, az órarend szerinti (azaz cél-) tanulás nem biztosítja az egyenlő megterhelést, könnyű és nehéz napok váltogatják egymást.

A *felső tagozatban a tanulás menete lényegében hasonló*. A felső tagozat tanulási problémái a következők:

A céltanulás miatt (melyet a nagyobb mennyiségű tanulnivaló megerősít) az aznap tanultakat nem tudják megszilárdítani s emiatt, valamint az új tanulnivaló gátló hatása (visszaható gátlás) miatt az aznapi ismeretanyag gyorsan felejtődik, így a későbbi időpontban történő tanulás nagyobb energiát követel. E későbbi tanulás jellege „rátanulás” a tankönyvből, így előtérbe kerül a tankönyvi szövegtanulás. A gondolkodás, a szándékos emlékezés s ezek vitathatatlan előnyei a tanulás során háttérbe szorulnak. A tanulásnak e szokványos menete nem biztosítja az önellenőrzést, a saját munka tervezését és az önállóság fejlesztését.

Mindezek ellenére a tanulmányi eredmények terén különösebb baj nem mutatkozik, sőt egyre gyakoribbá válik, hogy a napközis osztályok eredménye jobb a párhuzamos osztályok eredményénél.

Ez tűnik ki EPERJESSY GÉZÁNÉ cikkéből is: ha a napközi otthoni tanulók munkáját az érdemjegyek oldaláról nézzük, az érdemjegyek kielégítőek, sőt általában jobbak, mint a többieké. Ugyanakkor kérdésként veti fel, hogy milyen intenzív tanulás, munkaszeretet van a napközi otthonokban az elért eredmények mögött?

Érdemes ezzel kapcsolatban felfigyelni az általa idézett megyei beszámolókra: „A tanulás iskolaszerűen, a gyermekekre erőszakoltan folyik” (Békés m.). „A tanulási idő elhúzódik, alig marad idő játékra, szórakozásra” (Borsod m.). „Gyakori az alsós napköziben is a két-háromórás tanulás” (Bács-Kiskun m.).

Ezek a jelenségek — amellet, hogy a beszámolók javuló előmenetelről írnak — általánosak, s EPERJESSY GÉZÁNÉ helyesen állapítja meg, hogy „a tanulási idő kerete sokkal tágabb, mint amit a gyermek teljesítőképessége elbír, és sokkal több, mint amennyit a nem napközis gyermekek otthon tanulásra fordítanak”. Mindehhez tegyük hozzá, hogy a napközis tanulók egy jórésze otthon is tanul.

Nem beszélve az ilyen káros tanulás fárasztó hatásáról (amely felhalmozódva jelentősen csökkenti a tanulók teljesítőképességét), valamint a munkával kapcsolatos erkölcsi-akarati tulajdonságok (mint a pontosság, tervszerűség, aktivitás stb.) kialakulásának kedvezőtlen feltételeiről, ez az állapot magára a tanulási tevékenységre is károsan hat, amennyiben a tanulás alapvető feltételének, a figyelem koncentrációjának csökkenését eredményezi, és a tanulás szempontjából káros figyelemtulajdonságokat, mint figyelemingadozás, szétszórt figyelem stb.) rögzít.

A vázolt problémák alapján kísérletünket két szempont szerint terveztük meg:

1. A tanulási idő helyes tervezése.
2. Hatékony tanulási módszerek kialakítása.

A *tanulási idő tervezésével* a helyes időbeosztásra és a munka időbeli tervezése terén az önállóságra nevelés volt a kísérlet célja. Ebben a vonatkozásban már a tanulásra, illetve az egyes tantárgyakra fordított idő egyszerű regisztrálása is informatív értékű mind a nevelő, mind a tanuló számára.

A tanulásra fordított idő tervezését és feljegyzését fokozatosan vezettük be. Kezdetben a tanulók nevelői irányítással közösen állapították meg az egyes tantárgyakhoz szükséges időt, illetve a foglalkozás végén a felhasznált időt. Később a tanulók rátértek az idő egyéni tervezésére és mérésére. Ehhez mind a nevelők mind a tanulók részére megfelelő nyomtatványokat biztosítottunk.

Ami a *hatékony tanulási módszerek kialakítását* illeti, ezt a pszichológiában feltárt tanulási törvényszerűségekre építettük, mindenekelőtt az ismétlés törvényére. Közismert tény, hogy nem elég a tananyagot csak egyszer tanulni. S ez esetben nemcsak arról van szó, hogy az egyszeri, hosszabb időn át tartó tanulás telítődést, fáradást okoz, hanem még inkább arról, hogy teljesebb a tananyag elsajátítása, ha meghatározott időn belül a tanuló többször foglalkozik vele. Az ismétlések közötti idő értelemszerűen hat az anyag megértésére, felfogására, a többszöri ismétlés által pedig megszilárdulnak a kialakult asszociációk. Elég megemlítenünk M. N. SARDAKOV vizsgálatait, melyek szerint ismétlés nélkül fél év elteltével a megtanult anyagnak csak 38,2%-a idézhető fel, időközönkénti ismétléssel pedig 60,3%-a. Az ismétlés legeredményesebb a reggeli és kora délelőtti időszakban, illetve a késő délutáni időben.

Ismeretes az is, hogy a változatos, nem azonos módon történő ismétlés a célszerűbb. Az emlékezet — továbbiakban mnémikus tevékenység — munkájában különös jelentősége van a visszaemlékezés akaratlagos formájának, tehát amikor a mnémikus tevékenység külső támpont, pl. szövegre való támaszkodás nélkül megy végbe. A tananyag megszilárdítása szempontjából az emlékezés ezen fajtájának van a legnagyobb jelentősége.

Fentiek alapján a kísérlet lényeges mozzanata volt a tananyaggal való foglalkozás „fordulatszámának” növelése. Minden egyes tanóra anyagával két alkalommal foglalkoztak a tanulók. Először a tanóra utáni közvetlen napközi-otthoni foglalkozás során (tehát ugyanazon a napon, illetve délutáni tanítás esetén másnap délelőtt), másodszor pedig a soron következő tanórákra történő közvetlen felkészülés idején. Így a napközi otthoni foglalkozás két részre, az aznapi órák anyagának felelevenítésére és a másnapi órákra történő tanulásra tagolódott.

Az előbbi, azaz a mnémikus tevékenységet, az alsó tagozatban didaktikus játék formájában szerveztük meg, a felső tagozatban pedig oly módon, hogy a tanulók önállóan, levelezőlap nagyságú kártyákra írták vázlat formájában mindazt, amire a tanóra anyagából emlékeztek, majd a kártyákat tanulópáronként kicserélték egymás között, kiegészítették, javították. (Meg kell jegyeznünk, hogy ez utóbbit nem sikerült teljes mértékben megvalósítanunk.) Mindehhez hozzátesszük még, hogy a kísérlet eredményének konkrétebb körülhatárolása céljából a mnémikus vázlatkészítést egy tantárgyra szűkítettük le. A kísérletben négy iskola 89 alsó és felső tagozatos tanulója vett részt.

A kísérlet eredményei:

A tanulás idői tervezésével kapcsolatos tapasztalatok kedvezőek. A napközi otthoni nevelők megfigyelései szerint a tanulókat rászoktatja a helyes időbeosztásra, az idővel való gazdálkodásra. Emellett jó hatással van az önállóság, mint személyi tulajdonság fejlődésére is.

A tanulási idő tervezését és mérését a megfigyelések szerint a tanulók többsége kezdetben szokatlannak találta; később szívesen végezték, tetszett nekik. Erre mutat különben az egyik tanulócsoport — ahol ezzel kapcsolatban felmérést végeztünk — írásbeli válasza. Arra a kérdésre, hogy „Szereted-e az időt mérni?” — a megkérdezett 23 tanuló közül 17 válaszolt igennel, és csupán 6 nemmel. Néhány jellemző indoklás: „Szeretem, mert így otthon kevesebbet kell tanulni.” — „Jobb így, mert minden tárgyra megvan az idő.” — „Így több időm marad játszani”.

Sok esetben kitűnt az idő tervezésének pozitív hatása a tanulásra. Ezt ilyen válaszok jellemzik: „Így jobban be tudom osztani a tanulási időt.” — „Sokkal értelmesebben tanulok az időt mérve”. — „Így hamarabb tanulok” stb. Többen hivatkoznak arra, hogy így „tudják ellenőrizni magukat”.

Felmérést végeztünk a tanulók és a szülők között abban a vonatkozásban is, hogy a napközi otthoni tanulás ideje alatt fel tudnak-e készülni az órákra, vagy szükséges az otthoni kiegészítő tanulás. Ebből az tűnik ki, hogy az alsó tagozatos tanulók — egy-két kivételtől eltekintve — otthon már nem tanulnak, míg a felső tagozatosak egyharmad része otthon folytatja a felkészülést.

Információ értékük van számunkra azoknak az adatoknak, melyek azt tükrözik, hogy a napközi otthoni foglalkozás idejéből a különböző életkorú tanulók heti, illetve napi átlagban mennyi időt fordítanak tanulásra. Az adatok a következők:

<i>Heti átlag</i>	<i>Napi átlag</i>
III. o. 7,5	1,5 óra
IV. o. 8,4	1,6 óra
V., VI., VII. o. 9,1	1,8 óra

(A hivatalos tervezet szerint az alsó tagozatban a napi tanulási idő másfél óra, felső tagozatban két óra.)

Megjegyzendő, hogy egy korosztályon belül az egyes iskolák, illetve tanuló-csoportok között jelentős eltérések vannak. Összehasonlításképpen közöljük, hogy a kontroll V., VI., VII. osztályos napközis csoportban a megfelelő adatok: 7,7 illetve 1,5 óra, tehát valamivel kevesebb, mint a kísérleti csoportokban. Alsó tagozatban legtöbb időt számtanra, olvasásra, illetve nyelvtanra fordítanak, felső tagozatban számtan, magyar, történelem a sorrend. Ehhez azonban hozzá kell tennünk, hogy nemritkán az irodalom vagy a történelem igényli a legtöbb időt.

A mnémikus vázlatkészítés kezdetben írásos beszámoló jellegű volt, s folyamatosan tértek át a vázlatkészítésre. A napközi otthoni nevelők beszámolóí szerint az ismétlésnek ez a módja valóban aktivizálta a tanulók emlékezetét, ugyanakkor a vázlatkészítés követelménye a tanórán is nagyobb figyelemre készítette őket. A tanóra és a napközi otthoni tanulás összefüggésére mutat rá az a tapasztalat, hogy az anyag ilyen mnémikus felidézése akkor volt sikeresebb, ha a tanóra szabályszerűen folyt le, didaktikai értelemben színvonalas volt.

Természetesen a kísérlet legfőbb eredménye az lenne, ha a kísérleti szemé-lyek tanulmányi eredményében számottevő változást mutathatnánk ki. Ilyen kísérlet azonban a napközi otthonok jelenlegi feltételei között nehezen szervez-hető. Az általunk végzett kísérletben a számszerű tanulmányi eredmények — ha nem is kiugróak — általában kielégítőek. Ezt mutatják a következő adatok az 1968/69. tanév első és második félévének, valamint az 1968. és 1969. tanév végi eredményeinek összehasonlítása alapján. (Közöljük a kontroll iskola napközis tanulóinak eredményeit is).

1968/69. tanév I—II. félév:

Kísérleti iskolák		Kontroll iskola	
Javított:	59 tanuló (66%)	37 tanuló (62%)	
Rontott:	20 tanuló (22%)	12 tanuló (20%)	
Változatlan:	10 tanuló (12%)	10 tanuló (16%)	

Az 1968. és 1969. tanév végi eredmények:

Javított:	27 tanuló (30%)	6 tanuló (10,2%)
Rontott:	38 tanuló (42,6%)	47 tanuló (79,6%)
Változatlan:	24 tanuló (26,9%)	6 tanuló (10,2%)

Bár a fenti adatok kedvezőek, úgy véljük, messzemenő következtetések a kísérlettel kapcsolatban mégsem vonhatók le: már azért sem, mert a tanul-mányi eredmény az a mutató, amelyik legkésőbb „reagál” a célszerűnek tűnő új tanulási módszerre, nem beszélve arról, hogy kísérletünk a másfél éves időtartam alatt az ismertetett formában csak fokozatosan alakult ki, s az 1968/69. tanév második félévére nyerte el ezt a végleges formát. Így az új-módszer „érés” ideje rövid volt, s — mint mondtuk — ez nem mutatkozik meg azonnal a ta-nulmányi eredményekben.

Eltéktelve ettől, a tények a bevezetett kísérlet mellett szólnak:

Először azt említjük, hogy a kontroll iskola V., VI. osztályos tanulócsoport-jának 28 tanulója közül 26-an rontottak tanulmányi eredményükön az előző év-hez viszonyítva. Az öt iskola (négy kísérleti és egy kontroll) napközis és nem napközis tanulóinak előmenetelét egybevetve az adatok szerint a felső tagozatba, illetve magasabb évfolyamba kerüléskor a 148 tanuló közül 85 rontott tanulmá-nyi eredményén, tehát a törés elég nagy. A kísérleti csoportokban jóval kisebb.

Feltételezhető, hogy ha a kísérletben részt vevő csoportokban sikerült volna jobb feltételeket biztosítani, az eredmények még jobbak lennének.

Másodszor, az egyik kísérleti iskolában, ahol a kísérletet az eredeti elképzelésnek leginkább megfelelő módon és folyamatosabban sikerült biztosítani, az eredmények egyenletesebbek, illetve jobbak. Itt az adatok a következők:

J.: 65%

R.: 20%

V.: 15%

Az 1968. és 1969. tanévvégi eredmények egybevetése:

J.: 30%

R.: 25%

V.: 45%

Harmadsorban — s ezt külön ki kell emelnünk — említettük, hogy a kísérlet pontosabb körülhatárolása céljából a mnémikus vázlatkészítést egy tantárgyra (az említett iskolában a földrajzra) szűkítettük le. Minden valószínűség szerint többnyire ennek tudható be, hogy a kiemelt tárggyal való ilyen foglalkozás a csoport 20 tanulója közül 11-nél eredményezett egy egész osztályzatos emelkedést.

Főképpen ez utóbbi tények, valamint az, hogy a kísérleti csoportokban, viszonyítva a kontroll csoportokhoz, nem tapasztalható a tanulmányi eredmények szélsőséges ingadozása (vagy legalábbis kisebb mértékben), a kísérleti elgondolás helyessége mellett szólnak.

A tanulmányi eredmények egyenletesebbé válása mellett természetesen nem mindegy, hogy a tanulás a gyermekek számára mennyire vonzó, érdeklődést keltő, változatos vagy unalmas. Még kevésbé közömbös, hogy hogyan és milyen intenzív munkával töltik el a tanulásra szánt időt, s a munkával kapcsolatosan milyen erkölcsi és személyi tulajdonságok alakulnak ki bennük.

Úgy véljük, kísérletünk bemutatta a napközi otthoni tanulási idő gazdaságos kihasználásának, a tanulás gazdaságosabbá tételének egyik lehetséges módját. A tanulók érdeklődéssel fogadták, tetszett nekik. A szülők kérdőíves válaszai szerint otthon is említést tettek róla.

Annyi bizonyos, hogy a tanulási idő tervezése a tanulási idő gazdaságos kihasználásának és pozitív munkaerkölcsi, személyi tulajdonságok (önállóság, felelősségérzet, aktivitás stb.) kialakulásának kedvező feltétele.

Feltételezhető, hogy a mnémikus tevékenységnek (tekintettel a napközi otthonok foglalkozásainak az iskolától eltérő sajátos jellegére, kialakíthatót) könnyedebb, célszerűbb formája is, mint a vázlatkészítés. Az azonban vitathatatlan, hogy az anyaggal való foglalkozás fordulatszámának növelése (s mint kitűnt, ez belefér a tanulási időkeretbe), a tananyaggal való ilyen feszültségmentes, ugyanakkor mégis akaratlagos foglalkozás kedvezően hat az anyag elsajátítására, emellett a tanulás motiválására: és nemcsak a napközi otthoni, hanem a tanórai foglalkozások esetében is.

IRODALOM

A napközi otthoni nevelés kérdései. 1963. Bp. Tankönyvkiadó.

DR. ÉPERJESSY GÉZÁNÉ (szerk.): Munkára nevelés a napközi otthonokban. Bp. Tankönyvkiadó.

SARDAKOV M. N., 1951: Ócserki pszichológiai ucsenija. Moszkva.

Ласло Надь

ПОПЫТКА РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ В КОМНАТЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Дети, посещающие комнату продленного дня, проводят вторую половину дня под контролем педагогов, готовясь к урокам следующего дня. Автор статьи сообщает об эксперименте новой организации занятий в комнате продленного дня: школьники сначала повторяли учебный материал данного дня и только после этого переходят к подготовке уроков на следующий день. Повторение учебного материала и введение определенных упражнений, увеличивающих самостоятельность учащихся, благоприятно действовали на успеваемость. Эти эксперименты были проведены в пяти школах одного из районов Будапешта.

László Nagy

AN EXPERIMENT FOR THE RATIONALIZATION OF LEARNING IN DAY-TIME HOMES

Children who do their home-work in day-time homes spend the afternoon under the supervision of teachers, preparing for their lessons for the next day. The author reports on an experiment, in the course of which learning was organized in a manner that the children first recalled the subject-matter dealt with in that day's classes, and then attended to home-work for the next day. The efficiency of learning was favourably influenced partly by repeated studies of the subject-matter, partly by the introduction of certain exercises enhancing independence. Conducted in five schools of a Budapest town district, the experiment was of introductory character.

AZ ÖNÁLLÓSÁG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGE A TANULÁS FOLYAMATÁBAN

Az Arany János tizenkét évfolyamos kísérleti iskolában már több éve foglalkozunk az önállóság, mint személyi tulajdonság fejlesztésével. Az önállóságot ugyanazon kísérleti személyekkel a nevelés egész folyamatában, társadalmi tevékenységükben, magatartásukban (KISZ- és úttörőmunka) éppen úgy vizsgáljuk, mint a tanulás folyamatában. Kutatási munkáinkban többféle kísérleti megközelítési módot és módszert alkalmazunk. Ebben a cikkünkben bemutatjuk, hogy a tanulás folyamatában, a megismerésben az ún. *természetes probléma-szituációs feladatmegoldás* mint oktatási elv és egyben mint módszer is, hogyan segíti, teszi lehetővé az önállóság fejlesztését.

I. A természetes probléma-szituációs feladatmegoldás egyéni és csoportos alkalmazásának indokolása

1. A hagyományos oktatás negatív örökségének leküzdése, az oktatási rendszerünk korszerűsítéséről és fejlesztéséről szóló törvény alkotó megvalósítása szükségessé teszi, hogy a társadalmilag is fontos ismeretek elsajátításában, egész pedagógiai tevékenységünkben a nevelésközpontúság kerüljön előtérbe, tehát a tanulói személyiség és a tanulók kollektívájának aktivitása optimálisan érvényesüljön. A *tanulói aktivitásnak* — mint az egyik nagyon fontos nevelési és oktatási elvnek alapvető szerepét — hazai viszonylatban újabban SZOKOLSZKY ISTVÁN tárta fel, a tanulói aktivitásról szóló értékes ismert tanulmányaiban. A szocialista iskolának a tanulói személyiség és a kollektívák aktivitása első számú követelménye.

A tanulói személyiség, a közösségek fejlődése, fejlesztése, valamint a tanulási folyamat eredményessége szempontjából az aktivitás egymagában nem elegendő. A tanulóknak, pl. a tanulásban úgy kell aktívaknak lenniük, hogy közben mind a gondolkodásuk, mind a cselekvésük, tehát egész személyiségük *önállósága* optimálisan, tervszerűen és céltudatosan fejlődjék.

Egyetértve T. SZ. NAZÁROVÁVAL hangsúlyozni kívánjuk, hogy az aktivitás, az öntevékenység és az önállóság egymáshoz közelálló, de nem egybeeső fogalmak. Az aktivitás személyi tulajdonság, amely a tanuló részvételét jellemzi valamely tevékenységben. Az önállóság viszont olyan tulajdonság, amely megmutatja a részvétel jellegét, fejlettségi szintjét, minőségét. A tanuló önállóság nélkül is aktívan résztvehet valamely tevékenységben. Az aktivitás lehetséges önállóság nélkül is, de önállóság aktivitás nélkül nem. Ezért az önállóság csak a tanuló aktív tevékenységében fejlődik ki.

Az önállóság — szerintünk — a személyiség olyan integráló tulajdonsága, amelynek segítségével önmaga irányítja tevékenységét, viselkedését, amely a múltra (ismeret, tapasztalat) támaszkodik, attól vezérelve a jelenhez igazodik (információk), és a jövőbe mutat (új ismeretek szerzése).

T. SZ. NAZÁROVA azt is helyesen állapítja meg, hogy a tanuló nem lehet önálló öntevékenység nélkül. De lehet öntevékeny, s egyben ugyanakkor önállóan. Az önállóság csak az öntevékenység segítségével, ezen keresztül fejlődik.

Eddigi kutatómunkánk eredményeiben az is igazoltnak látszik, hogy a nevelés legfontosabb elve, a tanulói aktivitás és önállóság fejlesztése nem mond ellent a közösségnek, sőt feltételezi a közösségi tevékenységet.

Kutatási munkánkban az aktivitás, az önállóság és közösség elve együttesen jutnak érvényre úgy, hogy a kísérletnek első számú feladata az önállóság fejlesztése. Ez a megközelítés az oktatás, illetve a tanulás azon sarkalatos kérdéseit érinti, amelyek a hagyományos oktatás leggyengébb pontjai. Meggyőződésünk, hogy a hagyományos oktatás negatív örökségének a leküzdése csakis akkor lehetséges, ha a problémát elvi és nemcsak metodológiai szempontok szerint közelítjük meg.

Ebben a tanulmányunkban elsősorban nem magának az önállóságnak a fejlődését, hanem a fejlesztés feltételeit, lehetőségeit kívánjuk bemutatni. Saját kutatási eredményeink, továbbá a szakirodalom tanulságai alapján úgy gondoljuk, hogy a tanulás terén az önállóság fejlesztésének egyik legalapvetőbb, a legjobb eredményt biztosító feltétele a természetes probléma-szituációs feladatmegoldó oktatás.

2. A problémamegoldás nagyon sok pedagógiai és pszichológiai kérdését tárgyalja J. DEWEY „Hogyan gondolkodjunk” c. könyvében. Szemléletének egyik alapvető hibája, hogy a problémamegoldás folyamatát szubjektív idealista módon közelíti meg.

Számunkra viszont legfontosabb a valóságról alkotott rendszeres ismeret megszerzése, a valóság alakítása, megfelelő gondolkodással, magatartással, sőt az ehhez szükséges tulajdonságok, képességek fejlesztésével együtt. Éppen azért, hogy a problémamegoldás szubjektív idealista megközelítését elkerüljük, már a megnevezésnél is célszerűbbnek látszik „probléma-szituációs feladatmegoldás”-ról beszélni. A mi elképzelésünk szerint a „problémamegoldás” a „probléma-helyzet”-re, annak objektív oldalára épül, mint kiinduló feltételre, annak tárgyára, úgy hogy természetesen a gyermek ismeretszerzése közben a figyelmet a gyermek szubjektív világának, egész személyiségének fejlesztésére fordítjuk, de mindig és minden esetben a külvilággal való szoros kapcsolatban.

Az új tananyag elsajátításában, a megismerés folyamatában mi olyan probléma-helyzetet használunk fel, a feladatokat és megoldásaikat olyan feltételekből vezetjük le, melyek a tanulótól a választáson túl az adott probléma megértését, a feltételek számbavételét, értékelését, kölcsönös viszonyaik felismerését, a bonyolult feladat megoldásának folyamatát, az új ismeretekhez való eljutást, az eredmények elérését is igénylik.

A kísérleti célra átalunk összeállított, illetve felhasznált probléma-helyzetben mindig van valami, ami implicite benne foglaltatik, amit feltételez, de ami explicite még nem ismert. Ez kifejezésre juthat a hatótényezők, az adott feltételek bonyolult, ellentmondásos formáiban, de kifejeződhet a még nem ismert alakjában is. A kísérleti személy önállósága konkrétan abból lehetőségből fakad, hogy az illető képes kilépni szűk, részleges, már meglevő ismereteiből, az információban megadott tények alkotó felhasználásával képes módosítani, bő-

víteni ismereteit, újabb ismeretekhez eljutni, sőt a régi ismereteit nemcsak ki-egészíteni, de átalakítani, magasabb szintre emelni is. Ebben a folyamatban már nemcsak az asszimiláció törvénye érvényesül, hanem az akkomodáció is (J. PIAGET.). Itt önálló, alkotó tevékenység nélkül nincs ismeretszerzés. Mindez azt is jelenti, hogy a kísérleti személy a régi ismeretekhez hozzá is tesz, a meglevőt nemcsak felhasználja, hanem bővíti is.

Az önállóságnak a megismerés folyamatában való fejlesztése a probléma-szituációs feladatmegoldással — véleményünk szerint — magában foglalja mind a probléma-helyzet objektív oldalát, mind a személyiségnek az objektív világgal, környezetével kialakított kölcsönös kapcsolatát, végül a problémamegoldó gondolkodást, a problémamegoldó gyakorlati cselekvést, magatartást. Csak e bonyolult egység szem előtt tartása teszi lehetővé a determináció elveivel is összhangban levő önállóság fejlődését és fejlesztését.

Ezzel a hozzáállással megfelelően elhatároljuk magunkat J. DEWEY vázolt koncepciójától. Felfogásunk magában foglalja W. STERN nézetének pozitív elemeit, és figyelembe veszi I. P. PAVLOV eredményeit: azt, hogy különbséget kell tenni a régi feltételek között megnyilvánuló viselkedés, ismeret, illetve az olyan folyamatok között, amelynek során a szituáció megváltoztatásából adódóan kialakulnak az új ismeretek, a viselkedés új módjai.

A probléma-szituációs feladatmegoldó oktatás akkor a legeredményesebb, ha a nevelés és oktatás természetes folyamatából adódik vagy abba épül bele. A „természetes” jellegnek biztosítása azért is eredményes, mert a kísérleti személyt így nem zavarja a kísérlet felismerése, ez a tény nem vált ki nála belső fékező erőt. Másrészt ez teszi lehetővé, hogy a kísérleti személyek képességei, tulajdonságai, érettségi szintje, önállósága a maga formájában, valóságában nyilvánuljon meg.

A szovjet pszichológusok által kidolgozott „természetes” és „pszichopedagógiai” kísérletek, továbbá a projekciós tesztek tapasztalatait felhasználva, az önállóság fejlesztésére a természetes probléma-szituációs feladatmegoldást szakaszosan építettük fel.

II. A kísérleti óra ismertetése

Ebben a részben a fenti elvekre építve egy kísérleti óra ismertetésére térünk ki. A kísérleti órát 1969. márc. 24-én az Arany János tizenkét évfolyamos kísérleti iskola II. b. gimnáziumi osztályában, biológiából tartottuk az egyik szerző, GÖNDÖCS ISTVÁN biológiatanár vezetésével. (Ez csak egy a kísérleti órák sorozatából.)

A kísérleti óra tartalma: a soron következő, a tanmenetben is rögzített tananyag, „a kiválasztás” mint új ismeret egyéni és csoportos feldolgozása. (A tanulók ezt az anyagot nem ismerték, előzőleg otthon nem kellett elolvasniuk.)

Az óra célja: a) A tanulók aktivitása, önállósága és közösségi érzése fejlesztésének optimális biztosítása, úgy, hogy az új ismeretek elsajátításában a tanulók önállósága fejlődjék. b) Az óra felépítésével és irányításával lehetővé tenni a tanulók önállóságának kibontakozását, megnyilvánulását és mérését mind egyéni, mind csoportos vonatkozásában. c) Tanulmányozni, hogy a pedagógus tevékenységének milyen formája és milyen irányító szerepe biztosítja legjobban az önálló tanulást.

Az óra jellege: Az oktatás folyamatában a tanulók tanulását helyeztük előtérbe az új anyag elsajátításában; az egyéni, a csoportos és a frontális foglalkozást variáltuk. Az óra első részében, egyéni és csoportos foglalkozásokon, a lehető legnagyobb mértékben biztosítottuk a tanulók aktivitásának, önállóságának és kollektivitásának érvényre jutását. Az óra második részében pedig az egyéni értékelés, beszámoló következett. A beszámoló megvitatása, értékelése, javítása frontális foglalkozás segítségével önállóságuk megvalósulásának elért eredményeit erősítette, az önállóság helyes tartalmi megszilárdítását biztosította. (A kísérleti órák között természetesen van olyan is, ahol az egyéni — csoportos — frontális foglalkozások más sorrendben szerepeltek.)

Az óra előkészítése: Magától értetődik, hogy a természetes probléma-szituációs feladatmegoldó oktatás megvalósítása az új ismeretek elsajátításában, egyéni, csoportos és frontális foglalkozások formájában csak akkor eredményes, ha a tanulók már rendelkeznek az ilyen tanulással kapcsolatos tapasztalatokkal. (Ebben az osztályban ilyen jellegű kísérleteket már harmadik éve végzünk a biológiában és HORNUNG PÉTERNÉ segítségével a kémiában.)

A „kiválasztás” c. óra egységét három részegységre bontottuk. Tartalmi szempontból az „A” csoport a gerinctelenek, a „B” csoport a gerinces állatok, a „C” csoport az ember kiválasztó szervrendszerét és működését tanulmányozta. Az A, B, C csoportot a három padosor alkotta. Egy-egy padosor újabb 2—3 alcsoportból állt. (Egy-egy alcsoport 3—4 tanuló.) Így összesen 7 alcsoport dolgozott az osztályban. (A₁, A₂, B₁, B₂, C₁, C₂, C₃.)

Az óra anyagának hármas tagozódása alapján, három feladatlapot állítottunk össze. A feladatlapok a tartalomtól függően 4—5 feladatot tartalmaztak. A feladatok — természetes probléma-szituációs feladatmegoldó jellegűek — új ismeretek elsajátítását vonták maguk után. A feladatlap tartalmazta továbbá a részletes útmutatást mind az egyéni, mind a csoportos foglalkozásokhoz.

A természetes probléma-szituációs feladatok megoldását segítette a tankönyv használata. (Szöveg: 130—135. oldalig, a 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. ábra, továbbá; a XXIX. tábla.) Ugyancsak rendelkezésre álltak az új elsajátítását elősegítő felnagyított képek, ábrák, diavetítő és az információ megszerzéséhez szükséges diaképek, amelyeket a tanulók mind egyéni, mind csoportos tanuláshoz, sőt a frontális foglalkozáshoz is felhasználhattak.

A tanulók az egyéni foglalkozás alkalmával a probléma-szituációs feladatokat a feladatlapokon biztosított helyen írásban „kék” írónal oldották meg. A csoportos foglalkozáson és utána a másodszori egyéni foglalkozás alkalmával a tanulók állásfoglalásuk változását, az első szakaszban rögzített megoldás kiegészítését, korrekcióját ismételten a feladatlapon tüntették fel, de most már „piros” írónal. Az egyéni értékelés és a saját, véglegesített eredményeik összehasonlítása a helyes válasszal az erre a célra elkészített értékelőlap segítségével történt. A három alcsoport közös munkáját a szaktanár vezetésével pedagógiai gyakorlatot végző három tanárjelölt jegyzőkönyvben rögzítette.

A kísérleti órát megelőző foglalkozáson a kísérleti személyekkel dolgozatot írtunk abból a célból, hogy mind az egyéneknél, mind az egész osztálynál az új ismeretek megszerzéséhez szükséges régi ismeretek szintjét felmérjük. A természetes probléma-szituációs feladatmegoldás eredményének és a régi ismeretek állapotának összehasonlítása lehetővé tette azt is, hogy a feladatmegoldás esetleges hiányosságainak okaira rámutassunk, pl. arra, hogy a hibás megoldás az ismeretek hiányából vagy egyéb személyes okok hatására jött létre.

A kísérleti óra menete: Mint már jeleztük, az óra menetéhez és a feladatok megoldásához szükséges utasítást a feladatlapok tartalmazták. Az óra elején csupán az időegységeket közöltük, majd kezdetekor és lejártaikor jeleztük.

a) Egyéni felkészülés, tanítás (13 p.)

„A” csoport. A feladatlapokon az utasítás: „Tanulmányozd a gerinctelenek kiválasztó szerveinek főbb tulajdonságait a tankönyv leírása, ábrái, diaképek és szemléltető eszközök felhasználásával. (Tankönyv szövege: 130—132. oldal, a tankönyv XXIX. színes táblája, az 1. 2. 3. szemléltető kép, a könyvben megtalálható 122. 123. 124. 125. 126. ábra, továbbá az 1. 2. 3. 4. 5. diakép alapján.)” „Feladatok:

1. Állítsd helyes fejlődéstani (rendszerinti) sorrendbe a felsorolt fajokat párosítva a megfelelő kiválasztószervvel. Örvényfereg, májusi cserebogár, földi giliszta, óriás amőba, édesvízi szivacs, folyami rák, éti csiga, házi zugpók, orvosi pióca — Malpighi-edény, szelvény szerv, vesécske típusú vese, vesécske, testfelület, csápmirigy, elővesécske, lüktető üröcske

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

2. Mi a különbség az elővesécske és a vesécske felépítése között? _____

3. Mi a lényeges különbség a Malpighi-edény és a többi megismert kiválasztó szerv között? _____

stb. A „C” csoport: Mivel a „C” csoport az új ismeretek harmadik részét tanulmányozta, így az utasításban előzetesen tömören közöltük azokat az ismereteket, melyek az első két részből adódtak, de a harmadik rész megértéséhez nélkülözhetetlenek. „A gerincesek kiválasztó szervei a vesék (elővese, ősvese, utóvese). Ezek olyan csőrendszerek, melyek a vérerekkel szoros kapcsolatban vannak. A vesetestecske egy kettősfokú tok, melyben érgomolyag van.” (XXIX. színes tábla B. kép.) A kép megnézése után tanulmányozd az ember vizeletkiválasztó szervrendszerét (Tankönyv: 134—135. oldalig)! A 128. ábrát is tanulmányozd!

Feladatok:

1. Vesetestcskék helye a vesében: _____

2. Mit tartalmaz a szűrlet? _____

3. Mit tartalmaz a vizelet, összehasonlítva a szűrlettel _____

stb.

(Az „A” és „C” csoport feladatlapjaiból csak részleteket mutattunk be. A „B” csoport feladatlapja ugyanilyen jellegű volt.)

b) Csoportos foglalkozás, tanulás (13 p.)

Az egyéni tanulás (tankönyvszöveg, segédeszközök felhasználása), a probléma-szituációs feladatmegoldás, a megoldás folyamata és eredmények rögzítése után csoportos foglalkozás, tanulás következett.

A feladatlap ide vonatkozó utasítása, pl. az „A” csoportnál: „Közös munka: Az egyéni felkészülés után az írásbeli feladatokat csoportonként beszéljétek, vitassátok meg az alcsoport-vezető irányítása alapján. Ha a vitában nem sikerült közös megállapodásra jutni a feladatok helyes megoldásában, úgy mindenki csakis a saját véleményét írja le vagy tartsa meg.” „Beszéljétek meg azt is, hogy az alcsoportból — az önkéntes jelentkezést és vállalást is figyelembe véve — az óra második felében ki számoljon be a probléma-szituációs feladatok megoldásáról, ki ismerteti az egész osztály előtt, szóban, a szemléltető eszközök felhasználásával. (Mint már jeleztük, a csoportos tanulásnál a három alcsoport együttes munkáját, a tanulók vitáját, a tanulók aktivitását, magatartását a tanárjelöltek jegyzőkönyvben rögzítették.)

c) *Egyéni, végleges-állásfoglalás és rögzítése (4. p.)*

A tanulás első szakaszában a tanulók az egyéni tanulás eredményeit — melyeket már a feladatlapra rögzítettek — a csoportos foglalkozáson közös tanulás keretében megvitatták. A tanuláshoz ebben a szakaszában az volt a feladat, hogy az egyénileg megoldott probléma-szituációs feladat eredményét a csoportos tanuláson hallottakkal összehasonlítsák, átgondolják, és azt az eredményt rögzítsék, melyet elfogadnak, melyért felelősséget is vállalnak (álláspontok megerősítése vagy kiegészítése, módosítása). Erre már a kollektív tanulás ideje alatt is volt lehetőség, de ha ott nem végezték el, úgy itt módjukban állt ezt pótolni.

b) *Saját munkájuk és eredményük értékelő lappal való összehasonlítása, egyéni értékelés (3 p.)*

Az „A” csoport értékelő lapja:

1. óriás amőba	lűktető üröcske
édesvízi szivacs	testfelület
örvényféreg	elővesécske
földi giliszta	szelvény szerv (vesécske)
oryosi pióca	vesécske (szelvény szerv)
folyami rák	csápmirigy
májusi cserebogár	Malpighi-edény
házi zugpók	Malpighi-edény
éti csiga	vesécske típusú vese
pontszám: 9	
2. elővesécske	zárt (lángsejt)
vesécske	nyílt (csillós tölcser)
pontszám: 2	
3. Malpighi-edény —	bélcsatornába torkollik
pontszám: 2	
4. vérér, sejtek, bélcsatorna, testüreg, szív	
pontszám: 1	
összes pontszám: 14	
13—14 pont = 5-ös; 11—12 pont = 4-es; 9—10	
pont = 3-as; 7—8 pont = 2-es; 6 ponttól = 1-es.	

A probléma-szituációs feladatok megoldásának pontszámát, a bennük szereplő gondolat-egységek képezték. A többi csoportnál is ugyanígy állítottuk össze az értékelő-lapokat és a pontszámokat.

é) *Az alcsoportok beszámolója, azok megbeszélése (Frontális foglalkozás, 10 p.)*

A három alcsoport egy-egy beszámolója után (mely a probléma-szituációs feladat eredményét, megoldási módját és bemutatását tartalmazta) a tanár vezetésével azok kiegészítése, helyreigazítása történt, az egész osztály bevonásával.

f) *Házi feladat adása (1 p.)*

Az osztály minden tanulója megkapta mindhárom (A, B, C) csoport üres feladatlapját. Feladat: a feladatlapokon szereplő utasítások alapján A, B, C sorrendben meg kell tanulni „a kiválasztás” c. anyagot.

A következő biológiai órán ismételt ellenőrző dolgozatot írtunk, ahol az egyéni, csoportos és frontális módszer, majd a házi feladat megoldás eredményességét, az új ismeretanyag elsajátításának szilárdságát, minőségét ismerhettük meg. A kísérleti órán végzett egyéni és csoportos tanulás eredményességének kiértékelését az is elősegítette, hogy az ellenőrző dolgozatban leírtakat összehasonlíthattuk azzal az anyagrészsel, melyet a tanuló csak a frontális foglalkozásban hallott; és otthon önállóan kellett megtanulnia.

Összehasonlításra adott lehetőséget az a tény is, hogy „A kiválasztás” c. tananyagot ugyanebben az időben a párhuzamos gimnázium II. a. osztályában hagyományos módszerekkel és órafelépítéssel tanítottuk meg, majd a következő órán velük is ugyanazt az ellenőrző dolgot írtuk meg.

III. A kísérleti óra és az önállóságra nevelés lehetőségei

A kísérlet első szakaszában — egyéni tanulás. A tanulókat a tanuláshoz és a tanulás eredményeihez való hozzáállásban nagyon sok motívum ösztönözheti. A motiválótényezőket felosztjuk külsőkre és belsőkre, közvetlenekre és közvetettekre. Ezeknek a kialakítása és fejlesztése nem egy óra feladata. Ezért ebben a tanulmányunkban nem tudunk ezekkel a kérdésekkel foglalkozni.

a. Az egyéni tanulásban a kísérleti személyt az aktivizáló, impliciten adott probléma olyan helyzet elé állítja, melyben egyedül kell felismernie a problémát; meg kell ismerkednie az információs anyaggal, azt értékelnie kell, a problémával kell összekapcsolnia; mindezek rendszerét, összefüggéseit fel kell tárnia, ezek alapján és a régebbi ismeretek felhasználásával hipotézist kell felállítania: azaz olyan anticipációs ítéletet és következtetést, amelyek a még nem ismert dolgok állapotára vonatkoznak; és végül adni kell ennek igazolását. Ebben a megismerési folyamatban a tanulók „csak” az ismereteikkel, tudásukkal nem sokra mennek. Ehhez szükséges, hogy az egész személyiség összes tulajdonságával bekapcsolódjék. Azoknak is nemcsak a jelenléte, hanem a működése is szükséges. A külvilággal való kapcsolat, maga a működés biztosítja a tulajdonságoknak nemcsak a részvételét, hanem a fejlődését is. A probléma-szituáció, maga a probléma — anélkül, hogy az mindig tudatosodna a kísérleti személyben — a kísérleti személy integráló tulajdonságát, az önállóság működését helyezi előtérbe. Az ilyen jellegű tanulás, a probléma, a tanulókat arra is ösztönzi, hogy újabb ismeretekre törekedjenek, „kutassanak”. A problémában rejlő feszítő erő a rugó szerepét tölti be mind a kutatásban, mind a tanulásban, és így az önállóság megvalósulását biztosítja. A tanuló ebben a szakaszban csak saját erejére, ismeretére támaszkodhat. Ez a körülmény tehát a feladatok eredeti, önálló megközelítését és megoldását igényli. A tanulásnak az a formája segíti legjobban az önállóság fejlesztését, amelyben a tanulók aktivizáló helyzetbe kerülnek, valódi aktivitást tanúsítanak.

A probléma megoldásához nem elegendő a már meglévő ismeret, hanem új ismeretek is szükségesek. Ezt biztosítják az információk. A tankönyv szövege viszont nem ad közvetlen választ, csak segítséget a megoldáshoz. Itt a szemléltetés (képek, ábrák stb.) nem az elmondottak illusztrálásaként szerepel, hanem mint az új ismeretek forrása. A megoldáshoz szükséges az információkat a probléma szempontjából értékelni, ki kell emelni a fő gondolatokat. A tanulók egyéni, önálló munkája mint az új anyag tanulmányozása biztosítja önállóságuk megnyilvánulását, sőt igényli annak megvalósulását, hisz az ismeretek elsajátítása, a feladatok megoldása csak ilyen alapon lehetséges.

b. *A kísérleti óra második szakaszában — csoportos tanulás.* A csoportos tanulás ugyancsak a tanulók sajátosságaira épül, arra, hogy szinte minden tanulóban természetes szükségletként jelentkezik a vágy, hogy társaival gondolatokat cseréljen, együttműködjék, saját eredményét a többiek véleményével összehasonlítva megmérje, értékelje. Ez a foglalkozás — írja FREY — még több energiát szabadít fel, mint az egyéni munka. A csoportos foglalkozás, az ott felmerülő nézeteltérések, a gondolkodás a cselekvési módok és az eredmények

mérlegelésére készítetik a tanulókat. Megelégedést, örömet jelent, amikor a tanuló egyéni munkája, döntése, állásfoglalása általános vagy részbeni helyeslésre talál. A bizonytalanságát eloszlatja, biztonságérzetét növeli, megerősítést kap ezáltal. A csoportos munka, annak légköre, körülményei azonban nemcsak az azonosulás lehetőségét biztosítják. Az egyéni munka eredményei nem mindig azonosak. A tanuló társak mint egyenjogú felek úgy gondolkodnak, ahogyan felkészültségük lehetővé teszi, tehát bátran ellent is mondanak. Ha erre szükség van, vitatkoznak, hiszen itt a kritika, ellenvélemény nem a „mindent tudó” felnőtt véleménye. Itt nem kell tartani attól, hogy az ellenvéleményt képviselő véleménye az előmenetelt befolyásolja. Tehát csak akkor fogadja el, ha egyetért vele. Csoportos tanulásban az alkalmazkodási és önállósulási folyamat mechanizmusai, abban a választás, elfogadás vagy további fenntartás természetes és nem kötelező jelleggel alakul. Kötelező jelleggel az objektív igazság lép fel, és biztosítja azt is, hogy a kollektív tanulásban kevésbé térnek el a tárgytól, a lényeg keresésétől. A tárgy lesz és marad a központi kérdés és nem a személyek. Így a kollektív erő a maga természetes folyamatában érvényesül. A tanulás ezen formája — deklarációk nélkül — valóban erősíti a szociális kapcsolatokot, a társas tulajdonságot, annak fejlődését. A közösségi munkát nem a személyi tekintély, hanem a cél megvalósítása, a munka, a helyes eredményre törekvés tartja és kovácsolja össze. A véleménycsere, a közös okoskodás a tanulók önálló erkölcsiségének kibontakozásához biztosít „szabad” utat. A csoportos, közös munka jelentősége nemcsak abban van, hogy közös eredmények elérésében kibontakozó élményekben részesíti a tanulókat, hanem egyúttal módot nyújt társadalmi tapasztalatok szerzésére is, és eközben az egyént önmagának jobb megismeréséhez, értékeléséhez, erős és gyenge oldalainak felismeréséhez, tehát önmagának és másoknak megismeréséhez vezet. Továbbá lehetőséget nyújt az állandó adekvát összehasonlításra, a helyes értékelés alakítására. Ebben a „szabad légkörben” biztosítva van az is, hogy mindenki saját meggyőződése alapján gondolkodjon, viselkedjék. Ennek eredményeképpen itt közvetlen kényszer nélkül alakul a tanuló önállósága.

A kísérleti óra harmadik szakaszában ismét a kísérleti személyeknek az egyéni munkája került előtérbe. Ebben a szakaszban a kísérleti személyek feladata, hogy az első szakaszban megoldott feladatot, az eredményt — meggyőződésük alapján — összevegyék a közös tanulás eredményével, az ott kapott hatásokkal. Mindezt felelősségteljesen, aktívan, nagyon gondosan végzik a tanulók, hiszen tudják, hogy még ezután kell azt az értékelő lapon közölni, objektív eredményekkel összehasonlítani. Ezért itt még mindig van lehetőség arra, hogy a tanuló a saját és a közös tanulás eredményét ellenőrizze, a megadott forrásmunkához folyamodjék. A körülmények ismét az önállóság kibontakozását és megvalósítását biztosítják.

A kísérleti óra negyedik szakaszában a kísérleti személyek az önértékelést végzik el az értékelő lap segítségével. Ez a szakasz az új ismeret elsajátításának egyik leglényegesebb mozzanata, ahol az új ismeretek újabb átélése domborodik ki. Itt az egyéni döntés értékelése történik meg az objektív eredményekkel való összehasonlítás útján. Az értékelés egész folyamatában az érzelmi fűtöttség, az érzelmi és értelmi koncentrátság optimálisan érvényesül. Minden kísérleti személy maximálisan érdekelt abban, hogy megtudja munkájának valódi értékét. Az eredmények összehasonlítása, a pontozás önálló elvégzése, az önálló értékelés megnyugvást idéz elő, még akkor is, ha a megoldás nem volt pontos. Ezt a megnyugvást az segíti elő, hogy minderről ő maga győződik meg. Meg-

győződése, értékelése saját műve és nem a „felnőtté”. Az így elért esetleges nem kielégítő eredmények is automatikusan pozitív nevelőhatásként lépnek fel. Így ezek a továbbiakban újabb önállóbb gondolkodásra, cselekvésre ösztönzik. A legnagyobb örömet természetesen az jelenti, ha a megfeszített önálló munka, a helyes eredmények a tanuló saját erőfeszítéseit, önállóságát igazolják. Ez az öröm, beteljesülés aktívan formálja az újabb ismeretek megszerzése iránti érdeklődést. Az önállóság és annak eredményessége így nemcsak az adott tevékenység jellemzője, de egyben a további fejlődés egyik alapvető motívuma is.

A kísérleti óra ötödik szakaszában a frontális foglalkozás kerül előtérbe. Az osztály frontális foglalkozásában is optimálisan biztosítani akartuk, hogy a gondolatmenetet a tanulók szabják meg, a természetes, probléma-szituációs feladatmegoldás, a feladat módjának és eredményének a bemutatása illusztrációk (szemléltető eszközök) segítségével a tanulóktól eredjen. Ezt biztosította a három tanuló beszámolója. Az egyéni tanulás, csoportos foglalkozás, az értékelő lappal való összehasonlítás, önértékelés biztosította, hogy a tanulók esetleges helyreigazításába a többi tanuló is bekapcsolódjék. A másik két csoport tanulóinak figyelmes magatartását pedig az biztosította, hogy ez a rész számukra új volt. A frontális foglalkozásban ismételten mind az egyének, mind a többi tanuló kollektív aktivitása került előtérbe, a tanár — ezúttal — itt is csak az irányítás szerepét töltötte be.

Az óra ilyen jellegű felépítése komoly hatással van a házi feladatok végzésére is. A házi feladatok megoldásához sok segítséget adnak a frontális foglalkozásokon elhangzottak. Ezek mintegy irányítúként szerepelnek. Az ismeretek másik két új részének az elsajátítása a feladatlapok instrukcióinak alapján történik. Itt is biztosított az önállóság fejlődése.

IV. A kísérleti óra értékeléséhez

A kísérleti órát megelőző és az utána következő ellenőrző dolgozatok, a másik osztállyal való összehasonlítás, továbbá az új ismeretek elsajátításának szakaszos felépítéséből kapott tényanyag elemzése lehetővé teszi, hogy a tanulás folyamatába mutassuk be mind az egyének, mind az egész osztály önállóságának megnyilvánulását, alakulását, eredményes megvalósulását.

Az önállóság értékelési lehetősége. A régi, az új ismeretekhez is szükséges tudás felmérése (előzetes ellenőrző dolgozat), a probléma-szituáció, az információ megértése, értékelése, az ezekből adódó és ezek segítségével elvégzett feladatmegoldás (egyéni tanulás), a frontális foglalkozás, az osztálytársaiktól kapott előadás és a feladatlapok segítségével újabb ismeretek elsajátítása a házi feladat keretében, az így kapott eredmények összehasonlítása (az utána következő ellenőrző dolgozat): — mindezek elemzése, értékelése és általánosítása lehetővé teszi, hogy az önálló gondolkodásban, az értelmi tevékenységben tanulmányozhassuk az önállóság megnyilvánulását, alakulását, beteljesülését. Az önálló gondolkodás folyamatának, alakulásának tanulmányozása; annak elemzése, hogy benne az anticipációs sémák hogyan működnek, az információk megszerzésével és felhasználásával, a feladatmegoldással hogyan változnak meg, az új gondolkodási sémák hogyan jönnek létre az új ismeretek elsajátításában, — mindezek az önállóság alakulásának törvényszerűségeit tárják fel az értelmi tevékenység terén. A kísérleti óra szervezésével létrehozott feltételek, a kísérleti személy tanulási tevékenységének számbavétele, rögzítése és elemzése lehetővé teszi, hogy magát a gondolkodás folyamatát, s annak eredményességét

megismerjük. Ennek tanulmányozása biztosítja számunkra az önállóság azon sajátosságának megismerését, melyet az emberi gondolkodás és cselekvés „szilárdság”-ának és „mozgékonyságának”, azok bonyolult dialektikájának nevezünk. A probléma-szituációs feladatmegoldások hiányosságainak elemzése lehetővé teszi azt is, hogy megismerjük azt az állapotot is, melyben a gondolkodás szilárdsága helyett a gondolkodás „merevsége” jelentkezik.

A gondolkodás folyamatánál a külső és belső tényezők hatásának regisztrálása a hiányosságok okaira is rávilágít. Mint jeleztük, most csak egy kísérleti óra felépítését és menetét volt célunk ismertetni. De egy és ugyanazon kísérleti személyekkel ilyen jellegű kísérleteket folyamatosan végzünk mind a biológia, mind a kémia tanulása terén. Sőt ebben az osztályban a társadalmi tevékenység területén is végzünk kísérleteket az önállóság tanulmányozása érdekében, ugyancsak a probléma-szituációs feladatmegoldás, mint nevelési elv és mód alkalmazásával.

További értékelési lehetőségek. Az előzetes ellenőrző dolgozat, a kísérleti óra szakaszos felépítése, az eredmények rögzítése, az utólagos ellenőrző dolgozat, a kontroll osztály eredményeivel való összehasonlítás és mindezek elemzése, általánosítása, jelentős segítséget ad a probléma-szituációs feladatmegoldás megvalósításához és értékeléséhez. Az ilyen jellegű kísérleti órák tapasztalata értékelési alapot nyújt az egyéni, csoportos és frontális foglalkozások megítéléséhez. Végül az ilyen jellegű kísérletek lehetőséget nyújtanak annak demonstrálásához is, hogy a tanulás folyamatában a pedagógus közvetlen szerepe hogyan változik át közvetett irányítói és szervezői szereppé mind tartalmában, mind formájában.

Adatszerűen azt állapítottuk meg, hogy ennek a kísérleti órának első szakaszában, az új ismeretek egyéni elsajátításában a tanulók a probléma-szituációs feladatok 48,20%-át oldották meg/jól. Ugyanazt az elsajátítandó anyagot a csoportos foglalkozás után 83,80%-ban sajátították el sikeresen. Az otthoni tanulás után az ellenőrző dolgozatban az elsajátítás 79,40%-ban jó, ebből külön értékeltük minden tanulónál azt az anyagrészt, melynek elsajátítása egyéni és csoportos foglalkozás keretében is megtörtént, ennek eredménye 97,20%.

Иштван Молнар—Иштван Гёндёч

ВОЗМОЖНОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБЫ

Кратко изложив психологическое значение самостоятельности учащихся в процессе учебы, авторы обосновывают необходимость обучения детей методу создания естественных проблематических ситуаций. В качестве иллюстрации своего метода авторы знакомят читателей с ходом проведенного ими урока. Затем дается оценка индивидуальных занятий, групповой работы и общего классного занятия в деле развития активности, самостоятельности и духа коллективизма учащихся. Статья является отчетом о первых результатах серии опытов, проводимых авторами уже в течение нескольких лет.

István Molnár and István Göndöcs

THE POSSIBILITY OF DEVELOPING INDEPENDENCE IN THE PROCESS OF LEARNING

The authors set forth in brief the meaning of independence in psychology, then they give the reasons why a way of instruction creating natural problem situations is called for. For illustrating their method, they present an actually held class. Next they appraise the function of individual instruction, collective work and frontal class-teaching in simultaneously improving activity, independence and team-spirit. The study is a report on the first results of a sequence of experiments which have been under way for several years.

A KÉPÁTÉLÉS ESZTÉTIKAI TARTAL-
MÁNAK ALAKULÁSA(A képzőművészeti-esztétikai nevelés életkori
lehetőségeiről és feladatairól)

Gyermekrajz-kiállításokon gyakran csodálatba ejti a látogatót a 3—4 (8—10) éves gyermekek rajzainak, festéseinek játékos spontaneitása, fantáziadús keresetlensége — nem egy esetben hivatásos művészek alkotásaival versenyképesnek látszó „művészi kifejező ereje”. Felmerül a kérdés: Ha a gyermek még nem művész — márpedig nyilván még nem az —, hogyan produkálhat mégis „művészi” kvalitású alkotásokat? Ha pedig rajzaiban, festéseiben művésziesztétikai minőségek kifejezésére, létrehozására képes, elvitatható-e tőle a művészi felfogás és alkotás képessége?

A kísérleti lélektan már FECHNER óta, jó 100 éve kutatja az esztétikai tetszés és műélvezés tárgyi, fiziológiai feltételeit, anyai, pszichikai faktorait. A kutatások számos konkrét eredményt hoztak. Megállapítást nyert egyebek közt, hogy a 3—5 éves gyermekeknél a fontosabb alapszínek „kedveltségi” sorrendje a következő: kék, piros, fehér, sárga, fekete (STAPLES R. és WALTON W. E. 1933.), s a különféle színek preferálásában szerepet játszik az objektív telítettség, kevertség, tisztaság mellett a szín fiziológiai hatása, valamint az adott személy fogalmi és érzelmi „asszociációinak” együttese (BULLOUGH, 1965); a különféle formák preferálását (tetszését) ugyancsak tárgyi és fiziológiai (főképpen motorikus) tényezők és ezek érzéki, intellektuális és érzelmi asszociációinak komplexusai determinálják. (FEASEY L. 1927, EYSENCK H. J. 1957, LUNDHOLM H. 1921.) A képeket (műalkotásokat) a gyermekek kezdetben az „összhatás” alapján ítélik szépnek vagy kevésbé tetszőnek anélkül, hogy értékítéleteiket indokolni tudnák. A továbbiakban a kép témáját, tárgyi tartalmát jelölik tetszőnek, csak később a műalkotás szorosabb értelemben vett esztétikai és „magasabb” művészi kvalitásait. (ZUBARJEVA N. M. 1965, MEUMANN E. 1907, LITTLEJOHNS J. és NEEDHAM A. 1933. VALENTINE C. W. 1950, 1962.) Megállapítást nyert egyebek közt, hogy az esztétikai tetszést társadalmi ráhatások, a kultúrkörnyezet, a műveltség szint, az egyén intellektuális érdeklődése, életkörülményei stb. döntően befolyásolják. (BURT C. 1939, 1947, EYSENCK H. J. 1940, 1941, 1957, HALÁSZ L. 1965.)

A mennyiségileg és tartalmilag egyaránt igen számottevő kísérleti adathalmaz azonban még mindig nem bizonyult elegendőnek az esztétikai tetszés külső és belső feltételeinek, determinánsainak egységes elméleti interpretálásához s a gyermekrajzokban kifejeződő „művészi” tartalom s a gyermeki „művészi” alkotóképesség problematikájának megoldásához.

Anélkül, hogy az igen bonyolult és messzeágazó kérdéskomplexum kimerítésére vállalkozhatnánk, megkíséreljük az alábbiakban egy vizsgálatssorozat

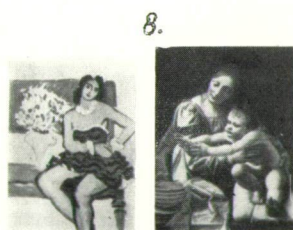
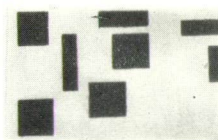
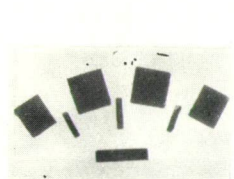
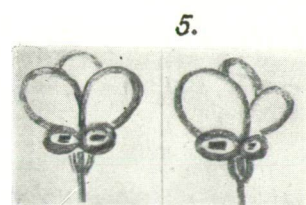
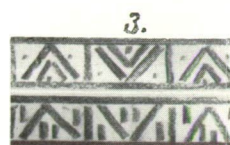
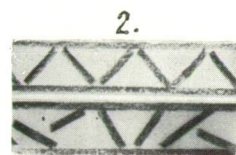
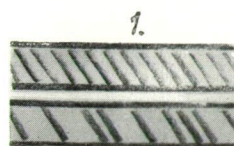
adatai alapján közelebbről meghatározni az egyes életkorokban elsajátítható fontosabb képi-esztétikai minőségeket. A vizsgálat alapján felvázoljuk a képi-esztétikai ítélőképesség fontosabb fejlődési szakaszait, s választ keresünk a gyermeki alkotások esztétikai tartalmának, „művészi értékének” kérdésére.

A vizsgálat leírása

Alkalmazhatónak látszott — a kutatók által széles körben és sokféle variációban használt módszer — a rajzok, képek bemutatásának, megbeszélésének módszere. Két-két képből, ill. művészi reprodukcióból 1—2 esztétikai minőség „kiemelésére” alkalmasnak látszó „ellentétpárokat” alakítottunk. Néhány képpárral a ritmus, a szimmetria és képi egyensúly néhány feltehetően egyszerű és összetettebb minőségét, ill. ezek hiányát kívántuk szemléltetni. Ezután a forma, a szín, a testesség, a síkszerűség konkrét és elvont tárgyi, technikai-képi esztétikai minőségének kiemelésére alkalmasnak látszó képpárokat használtunk. Végül néhány képpárral a képi ábrázolás elvontabb, érzelmileg színezettebb minőségeit szándékoztunk kiemelni. Úgy gondoltuk, hogy a képpárok exponálása alkalmával feltett kérdésekre kapott válaszok alapján módunkban áll feltérképezni az egyes életkorokban elsajátítható elemi és magasabb esztétikai minőségeket, s megállapítani, hogy az esztétikai ítélőképességet életkoronként, ill. fejlődési szakaszonként milyen konkrét minőségek jellemzik.

Összesen 19 (egyenként kb. levelezőlap nagyságú) képpárt állítottunk össze. A képpárok a következők voltak (az esztétikai minőség, ill. minőségek megnevezését, amit a képpárral kiemelni kívántunk, zárójelben közöljük):

1. Ferde párhuzamos egyenesekből alakított egyszerű „ritmikus” díszítő sor és hasonló, de rendezetlen sor. (Egyszerű ritmus.)
2. Váltakozó irányú egyenesekből alakított ritmikus és aritmikus díszítő sor. (Összetettebb ritmus.)
3. Függőleges és ferde egyenesekből alakított egyszerű és összetettebb ritmikus díszítő sor. (Evidens és „rejtettebb” ritmus.)
4. Szabályos és aszimmetrikus ötágú csillag. (Szimmetria—aszimmetria.)
5. Szimmetrikus és aszimmetrikus stilizált virágforma. (Szimmetria—aszimmetria.)
6. Félkörben elhelyezett téglalapok, rendezetlen téglalapok. (Egyensúly és egyensúlyhiány.)
7. Félkörös fotomontázs, átlós fotomontázs. („Egyenlőkarú” és „átlós” egyensúly.)
8. Matisse: Kéruhas nő; Boltraffio: Mária gyermekével. (Síkszerűség, testesség.)
9. Correggio: Madonna del „Latte”; Raffaello: Eszterházi Madonna. (Kígyózó puha formák, fény-árnyék és kemény, tárgyak szerinti tagolás.)
10. Benczur: A kürtös; Filippino: Pádovai Szent Antal. (Fényképszerűség, vonalas stilizáltság.)
11. M. S. mester: Mária és Erzsébet; Vaszary: Parkban. (Gondos cirkalmazás, flott foltszerűség.)
12. Ferenczy: Madárdal; Koszta: Muskátlis leány. (Sejtelmes-finom, darabos-kontrasztos.)



A vizsgálathoz használt 19 képpár (A kisméretű fekete-fehér fotokópiák természetesen „emlékeztetőül” szolgálnak, de nem alkalmasak az esztétikai minőségek hiánytalan érzékeltetésére.)

13. Szőnyi: Este; Aba Novák: Székely vásár. (Lírikus nyugalom, puha festés-mód, mozgalmasság, kemény festésmód.)
 14. Munkácsy: Virágcsendélet; Cezanne: Virágcsendélet. (Részletezés, egyszerűsítés.)
 15. Szőnyi: Este; Bernáth: Festőnő. (Szórt fény, kiemelt színfolt.)
 16. Nagy I.: Öregasszony; Fényes A.: Testvérek. (Grafikus, tompa színek, festői, foltszerű, élénk, tiszta színek.)
 17. Vaszary: Piránói halászbárkák; Markó: Alföldi táj gémeskúttal. (Impresszionisztikus meleg, laza színfoltok, tárgyilagossabb, de ugyanakkor líraibb naturalizmus.)
 18. Ferenczy: Október; Mednyánszky: Tanya. (Derős nyugalom, izzó fülledtség.)
 19. Gadányi: Békásmegyeri táj; Gauguin: Téli táj. (Kontrasztos, elvont konstruktivitás, meleg színek, puha impresszionista levegősség, hideg színek.)
- (Egy előzetes vizsgálatban felhasználtuk még Greco, Rembrandt, Leonardo, Goya, Chagall, Vermeer és Picasso egy-egy művének reprodukcióját. Köszönetet mondunk itt NÉMETH MÁRIA vez. óvónőnek, IVÁNKA LÁSZLÓ, JUHÁSZ ERIKA és SZABÓ ISTVÁNNÉ tanároknak a vizsgálatához nyújtott segítségért.)

Képpáronként először a következő három kérdésre kértünk választ: Melyik kép tetszik jobban és miért? Melyik tetszik kevésbé (vagy melyik nem tetszik) és miért? Mi a különbség a két kép között? A válaszokat jegyzőkönyveztük. (Előfordult, hogy a kísérleti személy — a továbbiakban k. sz. — nem válaszolt, hanem csak rámutatással adott kifejezést tetszésének vagy nem-tetszésének. Ezt is jegyeztük.) Ha a k. sz. megjegyzéseiből nem derült ki a kívánt esztétikai minőség (vagy minőségek) felismerése, kiegészítő kérdéseket tettünk. „Rákérdeztünk” az egyes esztétikai minőségekre. Pl.: Látsz-e a képeken valamiféle szabályosságot? Melyik kép tetszetősebb, érdekesebb a színek, színfoltok elrendezése szempontjából? Melyik kép élethűbb, és miben jut ez (festőileg) kifejezésre? Különbség a fények, árnyékok elosztásában, a képfelület megmunkálásában? A képek hangulata? Milyen festői eszközökkel fejezi ki a művész a hangulatot? stb. A kapott válaszokat jegyeztük. A vizsgálatban (az 1968. év folyamán) összesen 142 budapesti, ill. győri fiatal (fiú és leány vegyesen) vett részt 3 éves kortól 20 éves életkorig. A képpárokat folyamatosan, k. sz.-enként 20—45 perces egyéni ülések keretében exponáltuk.

Tudatában voltunk és vagyunk annak, hogy képsorozatunk nem „teljes”. Nem öleli fel az esztétikum képi minőségeinek valamennyi fajtáját, fokozatát, pl. az építészetben, a szobrászatban, az iparművészetben kifejeződő s a természeti tárgyakba, jelenségekbe objektíválható valamennyi esztétikai minőséget. Kevés „modernebb” műalkotást tartalmaz stb. Úgy gondoljuk azonban, így is alkalmas az általános alpműveltség feltehetően szerves és szükséges összetevőjeként funkcionáló, képszerűen megjelenő esztétikum egyszerűbb minőségeinek és ezek életkori elsajátításának ellenőrzésére. Nem „hézagmentes” a vizsgálatba bevont gyermek-anyag sem. A „hézagok” azonban a fejlődés folyamatának egészét jellemző legfontosabb sajátosságok megállapítása szempontjából nem jelentettek különösebb hátrányt.

A vizsgálat adatai alapján a képi-esztétikai visszatükrözés megalapozásának és elsajátításának következő szakaszait s a szakaszok következő jellemzőit állapítottuk meg:

0 (zéró) szakasz (3—6. életév): A k. sz. a feltett kérdésekre nem válaszol, vagy csak „ötletszerűen” és következtelenül. Esetleg rámutat a képpárra és megjegyzi: „Ez meg az. Ilyen, olyan.” Tetszésének, nemtetszésének nem ad kifejezést. A vizsgálat ebben a szakaszban még nem jár eredménnyel.

1. szakasz (3—6. életév): Kezdetét veszi bizonyos tárgyak, formák, színek, szín- és tónuskontrasztok preferálása. A k. sz.-ek megjegyzéseinek többsége az első hét képpárra (a „díszítő” képpárookra) esik. Ilyenek: „Ez meg ez. Ez is, az is. Ilyen-olyan. Más-más. Virág, csillag. Vastag. Szébb, nem egyezik. Össze-vissza.” (Egy k. sz. a vizsgálat folyamán háromféle megjegyzésnél többet nem használ.) „Tetszenek” általában az egyszerű „pregnansabb” „szabályos és szimmetrikus” formák (a szabályos csillag és a szimmetrikus virág).

Megjegyzések a művészi reprodukciókra: „Ez is, az is. Ilyen-olyan. Más-más. Vár” (Raffaello: Eszterházi Madonna), „hold” (Szőnyi: Este), „ronda” (Nagy I.: Öregasszony). Tetszenek az élénkebb színekkel, erősebb szín- és tónuskontrasztokkal festett képek.

A szakasz fő jellemzője: a jelenségek, a tárgyak közelebbi és több oldalú „megismerése” kapcsán a szabályos, szimmetrikus pregnansabb formák, szín- és tónuskontrasztok preferálása, ill. ezek érzéki vagy tárgyi tartalmával asszociált kellemes emlékek preferálása és a kellemetlenek elutasítása.

2. szakasz (3—13. életév): Szaporodnak az egyszerű minőséget és állapotot jelölő megjegyzések. Ilyenek a díszítő képpárok (az első 7 képpár) kapcsán: „vékony, vastag, szögletes, vízszintes, egyenes, ferde, körös, sűrű, ritka”. Megjelennek a mozgásra és bizonyos emberi tevékenységekre utaló kifejezések: „összeálló, együtt áll, összenyomott, ki van hagyva, szét van húzva” stb. Sokasodnak az elvontabb és már kifejezetten esztétikai jellegűnek látszó megjegyzések. Ilyenek: „mintás, szabályos, egyenletes”. A pregnans, szabályos, szimmetrikus formák mellett tetszővé válik az egyszerű ritmus is (a ritmikus díszítő sor), szemben a ritmus hiányával, ill. a rendezetlenséggel.

A k. sz.-ek több megjegyzést tesznek a műalkotásokra — anélkül azonban, hogy a kép és az ábrázolt tárgy képi, ill. tárgyi jellegét megkülönböztetnék. Tetszenek ugyancsak az erős, élénk színekkel, szín- és tónuskontrasztokkal festett képek — függetlenül attól, hogy a kép naturalista értelemben természetű vagy sem. Tetszik pl. Gadányi kontrasztos „absztrakt” festménye (Békásmegyeri táj) szemben Gauguin monokróm, impresszionista-naturalista tájképével (Téli táj); vagy tetszik Filippino kemény, száraz, de élénk színhatású műve (Pádovai Szent Antal) szemben Benczur mérsékelt színezett, fényképszerűen naturalista alkotásával (A kürtös).

A k. sz.-ek megnevezik a tárgyat: „ház, fa, virág, erdő, ég, néni, bácsi” stb., s a tárgyak bizonyos tulajdonságait: „sötét, világos, fehér, fekete, kék, sárga, piros, barna, sok szín, kevés szín”. Néhány kifejezés esztétikai tartalmúnak látszik: „cifra, tarka, kopár, nyugodt”. Hiányzanak azonban a mozgásra, a képalkotó és egyéb emberi tevékenységekre utaló kifejezések.

A szakasz fő jellemzője — a kontrasztos és pregnans színek, formák preferálásán és asszociációik tetszést vagy nemtetszést meghatározó szerepén túlmenően — az egyszerű szabályosság, szimmetria és ritmus emberi tevékenység

produktumaként értékelése és preferálása a tárgy és a kép tárgyi, ill. képi jellegének megkülönböztetése nélkül, s a preferenciának a tárgyi jegyekként felismert kolorisztikus, technikai, fakturális képi jegyekre, mint emberi tevékenység produktumaira történő kiterjesztése nélkül.

3. szakasz (7—20. életév): Tetszést kifejező megjegyzések a díszítő képpárokkal kapcsolatban: „párhuzamos, tömör” (ferde egyenesekből díszítő sor), „kétszeres, ismétlődő” (váltakozó irányú egyenesekből díszítő sor), „rendezett, összeillő, sugaras” (félkörös montázs). Nemtetszést kifejező megjegyzések: „oldalról nézett, elfordított, torz, nyújtott” (aszimmetrikus csillag és virág), „üres” (rendezetlen montázs), „modern” (átlós montázs).

Tetszést kifejező megjegyzések a műalkotásokkal kapcsolatban: „gömbölyű, árnyékolt, mintha élne” (Boltraffio: Mária gyermekével), „valószerű, jól kivehető, fényképezett” (Benczur: A kürtös), „aprólékos, részletes” (M. S. mester: Mária és Erzsébet), „éles, kirajzolt, mozgalmass” (Aba Novák: Székely vásár), „friss, pompás színek, nagy színkülönbségek” (Fényes A.: Testvérek), „békés színek” (Markó: Álföldi táj gémeskúttal). Nemtetszést kifejező megjegyzések: „festett, festve látszik” (Matisse: Kékruhás nő), „nagyvonalú” (Vaszary: Parkban), „halványan festett” (Szőnyi: Este), „kivágott” (Cezanne: Virágcsendélet), „egybefolyó, egyhangú színek” (Szőnyi: Este), „mintha faragva lenne” (Nagy I.: Öregasszony).

A szakasz fő jellemzője: a „könnyen felismerhető” tárgyak, jelenségek és a fényképszerűség értelmében „valósághű” képek preferálása, ill. a kevésbé pregnáns tárgyak és kevésbé „fényképszerű” képek elutasítása. A k. sz. az ábrázolt tárgy és az ábrázolás mind több és több tárgyi és képi, formai, színbeli sajátosságát ismeri fel, különbözteti meg. A tárgyi jegyeiktől megkülönböztetett és *emberi tevékenység produktumaként* felismert képi jegyek azonban csak annyiban válnak tetszővé, amennyiben a tárgyi valóságnak, ill. a tárgy optikai küllemének megfelelnek. Az ettől eltérő képi jegyeket a k. sz. elutasítja. A fejlődésnek ebben a szakaszában a k. sz.-ek „valóságigénye” különösen megerősödik — de csak a tárgyak, jelenségek bizonyos külsőségeire korlátozódik.

A képzőművészeti nevelés szakemberei jól ismerik a fejlődésnek ezt a „szakaszát”. Az általános és középiskolákban, valamint a népművelés keretében folyó esztétikai-képzőművészeti nevelés egyik leggyakoribb és közismerten nem könnyű feladata rávezetni neveltjeinket az egyszerű tárgyúságra, a fényképszerűségeen túlmutató esztétikai minőségek felismerésére — megértetni a műkedvelővel, hogy a naturalista mű esztétikai-művészi értékei sem a természeti valóság „szolgái” másolásában keresendők, hanem abban, amit a művész a színek, formák megválasztásában, a kép megkomponálásában stb. a külső valósághoz hozzáadott.

4. szakasz (9—20. életév): A díszítő képpárookra és a műalkotásokra tett megjegyzések számaránya az utóbbiak javára tolódik el. Az előző szakaszban már szereplő megjegyzések itt a következőkkel bővülnek.

Tetszést kifejező megjegyzések a díszítő képpárookra: „űszerű, rendhagyó” (aritmikus díszítő sor), „összehangolt, változatos, modern, érdekes, különleges” (aszimmetrikus csillag). A k. sz.-ek felismerik az átlós elrendezésben a felületet két részre osztó elemeket, de nem találják tetszőnek (átlós fotomontázs).

Tetszést kifejező megjegyzések a műalkotásokkal kapcsolatban: „egyszerű, lényegre törő, egyéni stílusú” (Matisse: Kékruhás nő), „szép halvány színekkel festett, elnagyolt, nem fényképszerű” (Vaszary: Parkban), „különálló nagy színfoltok” (Cezanne: Virágcsendélet), „grafikus, karcos, durva, de

jól kevert színekkel festett” (Nagy I.: Öregasszony), „a vörös és a kék ellentéte szépen kiemelt” (Mednyánszky: Tanya). Nem tetszik az a kép, amiben a fönti vagy ezekhez hasonló kvalitások nem ismerhetők fel. A k. sz. hiányolja ezeket a kvalitásokat. Ilyen megjegyzések: „túl részletes, kidolgozott, mégsem élethű” (Boltraffio: Mária gyermekével), „simá és kőkemény” (Filippino: Pádovai Szent Antal), „sárga és fakó, olyan mintha papírból lenne kivágva, az alak elüt a tájtól” (Raffaello: Eszterházi Madonna), „túl gömbölyű, mindent vastagon ábrázol” (Aba Novák: Székely vásár).

A szakasz fő jellemzője: a felismert képi jegyek tetszővé válása. Míg az előző szakaszban a k. sz.-ek felismerik a valóság képi reprodukálásának számos technikai, tekturális (esetleg stiláris) jellegzetességét, de a felismert képi jegyeket — mint emberi tevékenység produktumait — nem találják tetszőnek, szépnek, ezzel szemben itt éppen a technikai kivitelezésnek a fényképszerű valóság-hűségen túlmutató sajátosságai nyerne *emberi tartalmat*, s válnak preferálttá, széppé. E szakaszban jut el a k. sz. a naturalista természet-hűség preferálásán túl elsősorban az impresszionista művek bizonyos képi jegyeiben kifejeződő esztétikai minőségek felismeréséig.

5. szakasz (13—20. életév): A díszítő képpárookra a k. sz.-ek viszonylag kevés megjegyzést tesznek. Tetszővé válik azonban az átlós egyensúly (átlós fotomontázs). Megjegyzések: „nem iskolás, újszerű, modern, felhívja a figyelmet, szinte viszi a szemet”.

Tetszést kifejező megjegyzések a műalkotásokra: „idillikus hangulatú, belevitte érzését az ecsetvonásokba, a színek, formák, vonalak harmóniájára építi a képet, csak jelzi a formákat, könnyed ecsetkezeléssel, pár színfolttal teszi oda a hatást” (Vaszary: Parkban), „a kép darabossága a művész bátor darabosságának kifejezője” (Kosztá: Muskátlis leány), „a vörös és kék együtt félelmetes és megrendítő” (Mednyánszky: Tanya). Nemtetszést kifejező megjegyzések: „a kép túlságosan elaprózott, nem látszik a lényeg” (M. S. mester: Mária és Erzsébet), „az alakok nem illenek a környezethez, idegen tájba vannak helyezve” (Raffaello: Eszterházi Madonna).

A szakasz fő jellemzője: a műalkotásban fakturálisan és strukturálisan objektívtált, az alkotó művész emberi „hozzáállásával” meghatározott, érzelmi-leg színezett tartalmak felismerése. Míg az előző szakaszban a kép faktúrája a k. sz. számára az ábrázolás külső, mintegy „véletlenszerű” sajátosságának tűnt, itt az alkotó ember művészi hozzáállásának, stiláris törekvésének adekvát kifejezőjévé válik. Tetszik az a kép, amiben a k. sz. felismer ilyen törekvést. Nem tetszik az, amiben ilyen törekvés nem ismerhető fel, ill. amiben a festő „merevsége, egyoldalúsága” nem tette lehetővé ilyen kvalitások kibontakoztatását.

6. szakasz (15—20. életév): A képpárookra tett megjegyzések összetettebbé, többrétűvé, elvontabbá válnak — mind a díszítő képek, mind a műalkotások kapcsán. Főképpen a műalkotásokra tett megjegyzések érdemelnek figyelmet. A k. sz. megállapítja pl., hogy Correggionál (Madonna del „Latte”) „minden szervesen beletartozik a képbe”, ezzel szemben az Eszterházi Madonna (Raffaello) „egyes részei nem illenek eléggé szervesen össze, az alakok mesterkéltek, merevek, önkényesen tagoltak”. Gadányi festménye (Békásmegyeri táj) „jól megkonstruált”, Vaszary műve (Parkban) „egyszerű, stilizált, mégis a lényegre tör”. A k. sz. felismeri a képkivágás bizonyos stiláris jellemzőit. Pl. megállapítja, hogy Ferenczy festménye (Madárdal) „nem keretekbe szorított, folytatódik a képen kívül is”. Ezzel szemben Koszta műve (Muskátlis leány) „olyan, mintha

keretelve lenne". A k. sz. a képalkotás sajátos jellemzőit (bizonyos jellemzőket) a naturalista és kevésbé naturalista műveken egyaránt felismeri. Megjegyzi pl., hogy „Munkácsy virágcsendéletén a csokor lényegét kiemeli az elmosott háttér”. Ezzel szemben Cézanne virágcsendéletén „a háttér zavarja a csokrot”. Markó K. festménye (Alföldi táj gémeskúttal) „természethű, de lírikusan átkölti a témát, összemosza a színeket”, Filippino festménye (Pádovai szent Antal) „vonalasan stilizált, reprodukív jellegű”. Mednyánszky Tanya c. képének „színkontrasztja tragikusan fenséges”.

A szakasz fő jellemzője a következő: A k. sz. a festésmódban most már nem csupán valamilyen érzelmi beállítottság külsőleg tárgyiasított mását ismeri fel, hanem ezenfelül egy bizonyos pontosan körülhatárolt emberi-művészi hozzáállás képi objektíválását is. A kép itt olyan külső valósággá önállósul, amiből elvenni vagy amihez hozzáadni nem szabad. Önálló világ, egy belsőleg szervezett struktúra (művészi program) adekvát objektívációja. A k. sz. felismeri ezt, vagy kifogásolja ennek hiányát.

A fejlődés hat szakaszának bizonyos jellemzőit — legalábbis részben — módunkban áll párhuzamba állítani a képzőművészetek előtörténetének és történetének egyes szakaszaival. A gyermek fejlődésének első szakasza (a tárgyakkal ismerkedő játékos tevékenység szakasza) ilyenformán „megfelelne” az antropogenezis folyamatában a szerszámkészítés és eszközhasználat kezdeti szakaszának. A második szakaszban a gyermek preferenciája a számára már emberi tevékenységet reprezentáló szimmetria és ritmus iránt megfelelne a többnyire ugyancsak szimmetrikus formában csiszolt kőszerszámok s a munkát megkönnyítő ritmus érvényesítésének általánossá válásával az ősember tevékenykedéseiben. A harmadik szakaszban a gyermek „felületen” mozgó realitás-igénye megfelelne az őskori barlangfestményekkel kezdődő s az újkori akadémizmusig elhúzódó primitív, ill. felületi naturalista-realista képzőművészeti irányzatoknak. A gyermek fejlődésének negyedik szakasza (a képi jegyek preferálásának szakasza) a művészetek történetében az akadémizmust követő impresszionizmussal (a festés technikai lehetőségeit kiaknázó s a művészi kifejezés szolgálatába állító irányzattal) látszik párhuzamba hozhatónak. Az ötödik szakasz az egyéb izmusokkal (a felületi fényképszerűséghez kötöttséget mindinkább felszámoló irányzatokkal), a hatodik pedig az új művészi értékeket teremtő korszerű mai képzőművészettel látszik párhuzamba állíthatónak.

A hatodik szakasz szintjén a fejlődés egyéni (ontogenetikus) és társadalmi (antropogenetikus és kultúrtörténeti) vonalai közelednek, ill. egybeolvadnak, és közösen haladnak tovább a történelmi-társadalmi viszonyoknak megfelelő, feltehetőleg újabb és újabb esztétikai minőségek létrehozása, kialakítása és elsajátítása felé.

A felsorolt szakaszok — úgy látszik — az ontogenezis természetes és szükséges lépcsőfokai. A gyermek esztétikai ítélőképességét a tárgyak, jelenségek játékos, *tevékeny* „megismerése”, valamint az ábrázolás és kifejezés *anyagának és technikájának* megismerése alapozza. A gyermek fokozatosan halad a tevékenység konkrét, egyszerű formáitól az összetett, komplex tevékenységformák és elvontabb tartalmakat kifejező, objektíváló alkotó *tevékenységstruktúrák és technikák* elsajátítása felé.

A *technika* tevékeny elsajátításának döntő fontosságára a művészi mondanivaló kifejezésében és elsajátításában igen szépen, szemléletesen mutat rá egyik hazai szobrászművésztünk: „Művészeti teoretikusaink néha olyan magas szinten foglalkoznak esztétikai kérdésekkel, hogy munkásságuk és a gyakorlat

között légüres tér marad ... A mesterségbeli tudás reprezentálja a művész emberi nivóját és lelki szintjét. A póre művészi akarat anyagismeret és technikai tudás nélkül mit sem ér a szobrászatban ... Szobrásznál a formaproblémák is technikai problémákon keresztül jelentkeznek, és végső fokon a szobrász szemléletmódjának is legmarkánsabb jellemzője a technikája. Technikája lelki válasz az anyag ellenállására, és ennek a válasznak a minősége az artisztikum a technikában. A mechanikus technológia mesterség, de ahol a lélektelen mesterségbeli fogások véget érnek, ahol az invenció átcsap az emócióba, ott kezdődik az anyagalakítás művészi foka. Ott alkotófolyamattá válik a technika. A technika fűtöttsége, eredetisége, indulati tartalma adja a műalkotás értékét. Ezen a fokon a technika indulatközlés, spontán vallomás, kitárulkozás. A szobrász alkotó indulatainak csúcsait kalapácsütései jelzik. A felületi struktúrák spontán jegyei egy mentális állapotnak ... A szobrász technikájában közöl leglényegesebbeket önmagáról, technikájának életérzésbeli alapja van. Alkotás közben a belső szándék által diktált idegimpulzusok széles skáláját és a cselekvéssor minden mozzanatát belső ösztönzés diktálja, ami megmozgatja a szobrász összes erőit és a mesterség nehéz problémáit, testi-lelki erőfeszítést is kénytelen vállalni, hogy kínzó feszültségektől szabaduljon. Ez a feszültség — az anyag és a művészi akarat küzdelme, hőfoka — objektiválódik a technikában.” (TÁPAI ANTAL, 1969.)

Valóban, az esztétikai minőségek elsajátításának „ugrópontja” az anyag, amit a művész megmunkál és a technika, ahogyan megmunkálja. A képi esztétikum elemi és magasabb minőségeit egyaránt a technika *közege* hordozza és fejezi ki, s *a technika ismerete szükséges feltétele a művek technikájában kifejeződő művészi-esztétikai minőségek befogadásának.*

Eszerint a technika gyakorlati elsajátítása — pl. az olajfestés technikájának elsajátítása — szükséges feltétele lenne az olajfestményekben kifejeződő, a technika által közvetített esztétikai-képi minőségek maradéktalan befogadásának. Ahhoz a furcsa következtetéshez jutunk, hogy a képzőművészeti alkotás esztétikai-művészi kvalitásainak maradéktalan befogadására csak az a műpártoló vagy műkritikus képes, aki maga is otthonos az adott képzőművészeti technika gyakorlatában.

Anélkül, hogy a kérdés kibogozására és minden részletére kiterjedő megválaszolására itt vállalkozni tudnánk, egy feltételezéssel kíséreljük a megoldás nehézségeit áthidalni. Úgy gondoljuk, hogy a különféle esztétikai minőségek különböző művészeti ágazatokban objektívált változatainak elsajátításában eminens szerepet játszik az ún. „transzfer”. Ha valaki pl. zenei tanulmányai során megismerkedett a ritmus bizonyos minőségeivel, ha magáévá tette az adott minőségek „szépségét”, ez esetben „ugyanazt” vagy a hasonló ritmikát és annak szépségét felismeri a művészet más ágazataiban is, pl. szépirodalmi műben, költeményben, képzőművészeti alkotásban. A műkedvelőnek, műértőnek, műkritikusnak nem szükséges tehát pl. az olajfestés minden technikai csínját-bínját ismernie ahhoz, hogy a művészi festmény esztétikai-művészi értékeit felbecsülje. Ugyanakkor azonban nyilván rendelkeznie kell bizonyos minimális gyakorlati-technikai „ismeretanyaggal”. A szükséges minimum meghatározása és a „transzfer” lehetőségeinek és korlátainak megállapítása természetesen külön kutatást igényel.

Vizsgálatunk egyik legérdekesebb — váratkozásunkkal ellentétben — tapasztalata, hogy egyazon k. sz.-nek a különböző képpárokra tett megjegyzései általában a fejlődés különböző szakaszaira utálnak, s csak ritka kivétellekpen

fordul elő, hogy egyazon szakaszba sorolhatók. Mi több, különböző k. sz.-ek a fejlődésnek ugyanazt a szakaszát is többnyire nem ugyanarra a képpárra, hanem más és más képekre tett megjegyzésekkel — más és más tartalmú és tárgyú esztétikai minőségek felismerésével és megnevezésével — érik el.

Igy pl. V. Zs. 19 éves tanuló a 12. képpárra (Ferenczy: Madárdal; Koszta: Muskátlis leány) egyebek között a következő megjegyzéseket teszi (e megjegyzésekből főntebb már idéztünk): „A kislány a muskátlival erőteljesen, darabosan festett, de nekem kevésbé tetszik, mert túlzottan *beállított*. Olyan, mintha *keretelve* lenne. A másik kép leheletszerűen finom, de nem elsősorban a finomsága miatt, hanem azért találom szebbnek, mert *nem keretekbe szorított, folytatódik a képen kívül is*.” E megjegyzések a fejlődés 6. szakaszára — a művet „önálló képi világgá” tárgyiasító szemlélet szakaszára — utalnak. Ugyanez a tanuló a 11. képpárról (M. S. mester: Mária és Erzsébet; Vaszary: Parkban) a következőket mondja: „Az első kép elvész a részletekben, a második szebb, mert nagyvonalú.” A „nagyvonalúság” konkrét képi-technikai kifejezőit tudakoló kérdésünkre azonban már nem tud válaszolni. Vagyis amíg a „nagyvonalúság” preferálásával meghaladni látszik a fejlődés 3. szakaszát, ugyanakkor éppen a nagyvonalúság képi jegyeit (pl. a flott ecsetkezelést) tekintve nem jut el a 3. szakaszt meghaladó magasabb szakaszokba. Ezzel szemben B. M. 18 éves tanuló a 11. képpárt értékeli magasabb szinten, a 12. képpárt pedig alacsonyabb szinten. A 11. képpárról a következőket mondja: „Az egyik festmény részletező, idealizáló, a másik *egyszerűsít, szinte stilizál, mégis könnyed, és jól mutatja a festő művészi hozzáállását*.” A stilizálásban tárgyiasuló „művészi hozzáállás” felisme-

I. táblázat

A k. sz.-ek megoszlása a fejlődés szakaszaiban a maximális teljesítmény alapján, korcsoportonként részletezve

életév	óvoda				általános iskola					techni- kum	tanító- képző
	3.	4.	5.	6.	I. o.	II. o.	III. o.	IV. o.	VII. o.	I. o.	I. o.
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	13.	15.	19—20.
Csoport- létszám	10	10	10	10	13	9	11	9	20	20	20
Százalé- kos meg- oszlás	40	40	30	10	—	—	—	—	—	—	—
1.	30	40	10	20	—	—	—	—	—	—	—
2.	30	20	60	70	92	44	18	—	5	—	—
3.	—	—	—	—	8	56	82	78	65	30	5
4.	—	—	—	—	—	—	—	22	20	70	55
5.	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	15
6.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	25
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

rése itt a fejlődés 5., esetleg 6. szakaszára utal. A 12 képpárt azonban csak a 3. szinten értékeli, amikor megállapítja, hogy „az első képet nem szeretem, mert az asszony az égre bámul, és a kontúrok elmosódnak; a másik szebb, mert meleg szeretetet mutat a gyermek iránt”. A hangulat és a képfaktúra, technika stb. kapcsolatát tudakoló kérdésünkre nem tud válaszolni — a felismert képfaktúrában (az elmosódottságban) nem látja meg az esztétikumot, csak az ábrázolt tárgyak, személyek objektív tárgyi, személyi tulajdonságait (a fejlődés 3. szakaszának megfelelően).

Az esztétikai ítélőképesség nyilván *multifaktoriális* fejlődési folyamat produktuma. A faktorok egyik csoportját — megítélésünk szerint — a személyiségjegyek együttese, a másikat a külső társadalmi-természeti ráhatások komplexusa alkotja. Úgy látszik, e faktorok sokféleségéből adódó külső és belső különbségektől függően és a különbségeknek megfelelően alakul, fejlődik az egyes személyek esztétikai ítélőképessége a fejlődés *egyazon* szintjén is különbözőképpen. Ugyanazt a szintet — pl. a 4. szintet — különböző személyek a műalkotásban objektívtól *különböző* „impresszionista” minőségek elsajátításával (pl. tiszta színek, világos színek, laza esetkezelés stb.) érik el.

A közölt I. táblázatban bemutatjuk a k. sz.-ek százalékos megoszlását a fejlődés szakaszaiban a vizsgálat folyamán felmutatott (legalább egyszeri) *maximális* teljesítményük alapján, életkori csoportonként részletezve. A II. táblázatban pedig képet adunk arról, hogy a fejlődés egyes szakaszaiba a maximális teljesítmény alapján besorolt k. sz.-ek valamennyi műalkotásra adott válaszaik teljesítményszintjének átlagában számítva mennyiben érik el, ill. közelítik meg a teljesítésük maximumát.

Az I. táblázat adatainak tanúsága szerint a vizsgálatban részt vevő 5—6—7 éves gyermekek *többsége* (a vastagítva keretezett 60—70—92⁰/₀) a fejlődés 2. szakaszába, a 8—9—10—13 évesek *többsége* (56—82—78—65⁰/₀) a fejlődés 3. szakaszába, a technikum I. évfolyamán (15. életév) a *többség* (70⁰/₀) és a tanítóképző I. évfolyamán a (19—20 éves) fiatalok *többsége* (55⁰/₀) pedig a fejlődés 4. szakaszába jutott el. Az ötödik és a hatodik szakaszba már csak a (13—20 éves) fiatalok viszonylag kis százaléka (10—15—25⁰/₀) sorolható. Külön figyel-

II. táblázat

A maximális teljesítmény alapján a fejlődés szakaszaiba besorolt k. sz.-ek százalékosan kifejezett átlagteljesítményei, korosztályonként részletezve

A fejlődés szakaszai	óvoda	általános iskola		technikum I. o.	tanítóképző I. o.	átlag összesen %
		alsó tagozat	VII. o.			
1.	5%	25%	—	—	—	15%
2.	12%	42%	—	—	—	27%
3.	—	79%	89%	89%	94,3%	84%
4.	—	69,8%	77%	74%	78,5%	78,9%
5.	—	—	70%	—	75%	73%
6.	—	—	—	—	69,7%	69,7%

met érdemel, hogy a technikumban a tanulók 30%-a, s a tanítóképzőben a hallgatók 5%-a nem jut túl a fejlődésnek azon a szakaszán, ami a 8—13 éves gyermekek többségének jellemzője (a 3. szakasz).

A II. táblázat számadatai azt mutatják, hogy a fejlődés első szakaszába (az I. táblázat szerint) besorolt k. sz.-ek átlagban csak a művészi reprodukciók 15%-ával kapcsolatos válaszaikban érték el a fejlődés I. szintjét-szakaszát. A fejlődés 2. szakaszába sorolt k. sz.-ek már átlagban a képpárok 27%-át értékelik az adott 2. szakasznak megfelelően. A maximális teljesítmény alapján történt besorolás színvonalát legtöbb képpár kapcsán a 3. szakaszba sorolt k. sz.-ek érik el. (Ezek közelítik meg leginkább a 100%-ot.) A 4—5—6. szakaszokban az adott szakasznak megfelelő érték százalékokban kifejezett megközelítését jelölő számadatok fokozatosan csökkenő tendenciát mutatnak.

Az átlagok alacsony szintről indulását és fokozatos emelkedését a „kezdet nehézségeivel”, ill. a nehézségek legyőzésének fokozatos könnyebbedésével magyarázhatjuk. A harmadik szakaszban mutatkozó maximumok oka feltehetőleg az a körülmény, hogy ebben a szakaszban viszonylag sok k. sz. „stagnál”, s a stagnálóknak van idejük „felzárkózni”. A stagnálás okát pedig megítélésünk szerint abban kell keresnünk, hogy a fejlődés első három szakaszával „lezáru” egy folyamat — a fényképszerű felületi „természethűség-preferencia” kibontakozásának és megerősödésének folyamata —, s a 4. szakaszban minőségi változás veszi kezdetét: a felületen mozgó tárgyi természetűség preferálásával szemben a technikában, a képfaktúrában és képkomponálásban kifejeződő mélyebb tárgyi tartalmak és alanyi mozzanatok fokozatos felismerése, elsajátítása. Nyilván „könnyebb” átlépni az 1. szakaszból a másodikba és a másodikból a harmadikba, mint a harmadikból a minőségi „átállást” igénylő magasabb szakaszokba.

A 4. szakasztól felfele (a II. táblázatban) a teljesítmény átlagainak fokozatos, szignifikáns csökkenése azt mutatja, hogy a k. sz.-ek esztétikai ítélőképessége ezeken a szinteken (a 3. szakaszhoz képest) fokozatosan „keskenyedő” keretek között, mindinkább „ékszerűen” halad előre. A jelenség értelmezésére egyelőre nem vállalkozunk; egyebek közt azért nem, mert egy kiegészítő vizsgálatsorozat, amit egy vidéki (győri) gimnázium I. és IV. osztályában végeztünk, egyrészt lényegesen alacsonyabb értékeket hozott, másrészt nem mutatta a számadatok (főntiekhez hasonló) fokozatos csökkenését. A jelenség, ill. az eltérés okainak felderítése további vizsgálatokat igényel.

A vizsgálat alapján most már választ adhatunk a tanulmány elején feltett kérdésre. Ha figyelembe vesszük a marxista esztétika ismert elvi megállapítását, miszerint az esztétikai ítélőképesség a szerszámkészítő (és egyéb alkotó) társadalmi munka alanyi és tárgyi mozzanatainak kölcsönhatásából származik (pl. a ritmus esztétikuma a termelő munka ritmusából), s elsajátítása csak a „munkatevékenység” idegrendszeri-pszichikai struktúráival azonos, vagy analóg pszichikai folyamatok közvetítésével lehetséges, akkor valószínűnek és elfogadhatónak látszik a következtetés, hogy az élénkebb, erősebb színek, szín- és tónuskontrasztok érzéketlenül-fiziológiailag kellemes vagy kevésbé kellemes — a munkatevékenységtől független vagy függetlenül is érvényesülő — hatása nem is több, mint egyszerű fiziológiai jelenség (ill. annak pszichikai visszatükröződése) — legalábbis a fejlődés főnti 1. és 2. szakaszaiban. A szimmetria és a ritmus preferálása, ill. a „rendezetlenség” elutasítása azonban már esztétikai jellegű folyamatnak, esztétikai „érzékkel” megalapozottnak látszik; a gyermek ui. ez esetben (feltehetőleg) a tevékenységnek, a viselkedésnek azt a „megköny-

nyitását” preferálja, amit a tárggyal kapcsolatos tevékenykedésében az adott tárgy szimmetrikus alakja vagy a tevékenység ritmikája biztosít, s amit a gyermek itt már a tárgy tulajdonságává, vagyis a tárgy „esztétikai minőségévé” objektívtált.

A fejlődés 3. szakaszában (a 7. és 20. életév között) „tetszővé” válik mindaz, ami „evidens”, reális, „valószerű”. A gyermek itt már különbséget tesz a tárgy és a tárgy rajzolt, festett képe között, felismeri a képi ábrázolás bizonyos technikai, tekturális jellemzőit — anélkül, hogy tetszést-nemtettséget kifejező megjegyzéseinek motiválásában ezek a jegyek döntően közrejátszanának. A preferencia vagy averzió a fejlődésnek ebben a szakaszában fokozatosan több és több tárgyi mozzanatra, ill. a tárgyi jegyek rajzolt, festett (fényképezett) képi reprodukcióira terjed ki, ugyanakkor azonban e tárgyi jegyekre és ezek „fényképszerű” reprodukálására, reprodukcióira korlátozódik, s nem öleli fel az ábrázolás képi, technikai, tekturális sajátosságait, ill. az ezekben kifejeződő esztétikai minőségeket.

Feltételezhetjük, hogy a fényképszerű valósághűség preferálása — amennyiben a tárgyak objektív tárgyi jegyeire korlátozódik — nem is terjed túl az objektív tárgyi jegyek előző szakaszban kialakult esztétikai minőségein, az egyszerű szabályosságon, szimmetrián, ritmuson. A k. sz. „gyönyörködik” a „természethűségnek”, a „természethű” szimmetriának, ritmikának a magasabb rendű művészi tartalmak szempontjából másodrendű mozzanataiban (vagy kifogásolja ezek hiányát), csak éppen azt nem látja meg a műalkotásban, ami a művész számára fontosabb, amit „természethű” vagy tudatosan torzított formákkal, természetes vagy „természetellenes” színekkel hangsúlyozni kívánt.

A gyermekek tetszést kifejező megjegyzései csak a fejlődés 4. szakaszától, a 10. életévtől kezdődően (a gyermekek többsége számára csak a 15. életévtől) terjednek ki a fényképszerű természetűségeen túlmutató képi jegyekre. A kép technikai, tekturális sajátosságai itt válnak a gyermek számára első ízben emberi-esztétikai tartalmak „lenyomataivá”, kifejezőivé, közvetítőivé.

Úgy látszik tehát, hogy a 10. életév előtt az elemi szimmetrián, formai szabályosságon, ritmuson és a fényképszerű természetűségeen túlmutató esztétikai-képzőművészeti nevelésről, a kép technikájában, faktúrájában stb. kifejeződő esztétikai minőségek elsajátításáról (legalábbis a jelen vizsgálatban részt vevő gyermek-anyag alapján) — bármennyire is meglepően hangzik — nem lehet szó.

Ne áltassuk magunkat azzal, hogy a 10. életév előtt a különféle érdekes technikákban kivitelezett, tetszetős, „izgalmas” tektúrájú, megejtően bájos gyermeki alkotások a gyermek számára ugyanazt az esztétikai élvezetet hozzák, mint a művész-rajztanár vagy a felnőtt műértő, műpártoló számára. Ne magyarázzunk bele a gyermeki munkákba olyat, ami csak a művészeti nevelés szakemberei számára felfogható, de a gyermek számára nem. Ismerjük fel és különböztessük meg a rajzpedagógus (a művészeti nevelő) tényleges feladatait egyrészt az esztétikai-képzőművészeti nevelés *előkészítésében*, másrészt *tartalmi megvalósításában*.

Feladatok

Nézzük röviden, hogy a tanterv és utasítások, valamint a kézikönyvek direktívái hogyan és mennyiben felelnek meg azoknak a lehetőségeknek és korlátoknak, amelyeket az esztétikai-művészeti ítélőképesség jelen vizsgálatban meg-

állapított fejlődési szakaszai és a szakaszok életkori sajátosságai megszabnak. Majd vegyük szemügyre a fontosabbnak látszó aktuális tennivalókat.

Az alsó tagozati tanterv és utasítások szövege előírja a ritmus, a szimmetria megismerését, az arányosság, az arányos elhelyezés követelményeinek érvényesítését az egyes munkakeretekben. Nem áll módjában természetesen figyelembe venni azt, amit jelen vizsgálatunk mutatott ki, hogy a gyermek életkorilag korábban találja „tetszőnek” a szabályosságot, a szimmetriát, s csak ezt követően a ritmus egyszerű minőségeit.

A tanterv és utasítások szövege utal az egyszerűtől az összetettebb felé haladás szükségességére anélkül, hogy — pl. a díszítőrajz keretében a sordisz (II. o.), terüöldisz (III. o.), arányos szövegtükör (IV. o.) osztályonként fokozódó igény-szintjének meghatározásán túl — egy-egy osztályon belül konkretizálná a fokozatosságot. A kézikönyvek már konkrét formában tesznek javaslatot az egyes munkakeretek anyagának és esztétikai problémáinak fokozatos felépítésére. A fokozatosság azonban, amit követnek — az életkori lehetőségek kísérleti feltárásának hiányában — természetesen „hézagos”, sok esetben „ötlet-szerű”. Nem tesznek különbséget pl. a ritmus egyszerű tárgyi reprodukálása és a ritmika szépségét is felölelő esztétikai tartalmú elsajátítása között. Körvonalazzák pl. a műalkotások szemléltetésének munkakeretében a módszer fokozatosságát (első lépés a téma megbeszélése, ezt kövesse a már ismerős rajzi problémák művészi megoldásának figyelembe vétele stb.), de nem helyeznek súlyt, ill. nem vállalkoznak az életkoronként elsajátítható esztétikai-képzőművészeti minőségek részletesebb, konkrétabb meghatározására.

Főnti I. táblázatunk adatai szerint a II. osztályos gyermekek többsége (56⁰/₀-a) a fejlődés 3. szakaszában már látja a műalkotások olyan *képi* minőségeit, mint a gömbölyűség, keménység, az ábrázolás aprólékossága vagy nagyvonalúsága, élessége vagy homályossága, részletessége, elnagyoltsága. E minőségek azonban nem válnak még a gyermek számára „széppé”, esztétikai tetszés forrásává. A III. osztályban (táblázatunk szerint) már a gyermekek 82⁰/₀-a látja meg a szóban forgó képi jegyeket; a IV. osztályban pedig 22⁰/₀ már felismeri e jegyek szépségét is.

Ugy gondoljuk ezért, hogy a II., III. osztályokban már feladatul tűzhetjük a szóban forgó képi jegyek gyakorlati megismerését *valamennyi* gyermek számára; a IV. osztályban pedig *megkezdhetjük* rávezetni a gyermekeket a fényképszerű természetűségein túlmutató fakturális, texturális jegyekben kifejeződő esztétikai tartalmak érzékelésére.

A felső tagozati tanterv és utasítások szövege ugyancsak előírja néhány esztétikai minőség („térhatás, elrendezés, ritmus, szimmetria, aszimmetria, mozgás, nyugalom, formai megoldás, vonal, fény-árny, szín stb.”) elsajátítását — anélkül, hogy e minőségek felsorolásában valamilyen „elvet” érvényesítene, és anélkül hogy különbséget tenne a felsorolt minőségek objektív tárgyi és az ábrázolt tárgytól megkülönböztethető képi jellege s a képi jelleg tárgyi és esztétikai tartalma között. E különbségeket a kézikönyvek sem veszik következetesen figyelembe. Ugyanakkor azonban egy-egy tanítási óra leírása kapcsán igen szemléletesen, sokszínű gazdagsággal, intuitív erővel utalnak a műalkotásokban kifejeződő számos esztétikai minőségre.

Jelen vizsgálat alapján — tekintettel arra, hogy a felső tagozatban csak a VII. osztályból állanak rendelkezésünkre adatok — nem vállalkozhatunk arra, hogy a kézikönyvek szóban forgó utalásairól, javaslatairól érdemben és részletesebben véleményt mondjunk.

Az általános iskolai tanterv és utasítások valamint a kézikönyvek kitérnek az ábrázolás bizonyos technikai lehetőségeire is. A Tanterv és Utasítások készítőinek azonban (a publikálás időpontjában) 1961—62-ben s a kézikönyvek szerzőinek 1965—66-ban, ill. 1968-ban — a képi-esztétikai minőségek elsajátításának tárgyi-technikai feltételeit és életkori lehetőségeit kimutató vizsgálatok hiányában — természetesen nem állt módjukban az ábrázolási technikák szerepét az esztétikai ítélőképesség „előkészítésében”, kialakításában, kibontakoztatásában megfelelően figyelembe venni. E dokumentumok ezért viszonylag keveset foglalkoznak a technikával. Nem domborítják ki hangsúlyozottabban a különféle anyagok és technikák igénybevételének fontosságát az esztétikai minőségek sokszínű, széles skálájú megalapozásában és elsajátításában.

A tanterv és utasítások szövege azonban nem tiltja meg, nem zárja ki, ill. „megengedi”, lehetővé teszi a különféle technikák alkalmazását. E lehetőség kiaknázása — véleményünk szerint — ma elsősorban az oktatás-nevelés gyakorlati szakembereire vár.

Vizsgálatunk egyik legérdekesebb és a gyakorlat számára fontos tanulsága, hogy a gyermek *előbb* teszi magáévá a tárgyak, folyamatok, képek objektív tárgyi jegyeit (a fejlődés 3. szakaszában), s csak ezt követően, mintegy erre építve a tárgyi és képi jegyeknek a technikában, a képfaktúrában, a képkomponálásban kifejeződő szépségét, esztétikumát (a fejlődés 4. szakaszában). Nyilvánvalóvá válik, hogy a fényképszerű természetűség preferálása (a fejlődés 3. szakaszában) *nem egyszerűen csak valami elhárítandó rossz*, hanem a tárgyi valóság tényleges és képi birtokbavételének természetes és életkorilag (fejlődéslélektanilag) *szükséges* szakasza, amit megkerülni, átugrani nem lehet, ill. aminek kiteljesedését az adott életkorban elbátortellizálni nem kisebb hiba, mint a képzőművészeti-esztétikai ítélőképesség megalapozásához szükséges különféle technikák „idejekorán” történő alkalmazásának elhanyagolása.

Véleményünk szerint ezért nem helyeselhető, ha a rajzpedagógus az „érdekesebb” technikákat a *tárgyhűség követelményének rovására* szorgalmazza (erre van példa a gyakorlatban), vagy csak a szakkör számára tartalékolja. Úgy gondoljuk, már az óvodában kettős a feladat, a kettő összefügg, s egyik sem valószínűsíthető meg a másik nélkül. Egyik feladat: a gyermekek „*tárgy-ismereteinek*”, *anyagismeretének megalapozása*, szélesítése; másik feladat: a *technikák lehetőség szerinti széles skálájának* elsajátítása — s a két feladat megoldásával a fejlődés 3. szakaszának *előkészítése*. Az általános iskola alsó tagozatában pedig feladattá válik a technikában, képfaktúrában kifejeződő esztétikum elsajátításának *előkészítése* (a 4. szakaszba átlépés előkészítése) egyrészt a *naturalista tárgyhűség* igényének kibontakoztatása, majd túlhaladása útján, másrészt a különféle *művészi technikák* (egyebek között pl. a mintázás) lehetőség szerint gazdag variációkban történő bevezetése útján. Tudomásunk szerint ilyen irányú és jellegű kísérleti tanítás az országban már folyik, s az eddigi eredmények biztatóak.

A rajztanítás, a vizuális nevelés történetében két, gyakran egyidejűleg és párhuzamosan futó pedagógiai törekvés vagy irányzat érvényesülését figyelhetjük meg. Egyikre a nevelés *didaktikai* aspektusának, másira a nevelés ún. „*műszai*”-*esztétikai* aspektusának erőteljesebb kidomborodása a jellemző. A két irányzat kibékítésére, „szintézisére” irányuló törekvések — a nem egy esetben igen tiszteletreméltó kezdeményezések ellenére — mindmáig csak részeredményekre, részleges megoldásokra vezettek és vezethettek. A két felfogás (alapállás) maradéktalan szintézise nem sikerülhetett, mert egyező elemek mellett egymást kölcsönösen kizáró elemeket is tartalmaztak.

A „didaktikai” irányzat helyesen ismerte fel a tanítási anyag oktató jellegű átadásának elkerülhetetlenségét és fontosságát. Jól látta és látja, hogy a gyermekrajz nem műalkotás, s a gyermek nem művész. Nem vette kellőképpen figyelembe azonban az anyag és technika döntő szerepét az esztétikai minőségek elsajátításának megalapozásában és kibontakoztatásában. A műzsai irányzat hívei ezzel szemben jól látták és látják, hogy a gyermek játékos rajzoló, festő tevékenysége már a legfiatalabb életkortól kezdődően — amellet hogy az objektív tárgyi világ megismerésének, a képszerű jelenségek elsajátításának egyik fontos eszköze — éppen a tárgyi és technikai lehetőségek gazdag sokféleségének elsajátítása útján az esztétikai ítélőképesség, a képzőművészeti műveltség későbbi sokszínű kibontakoztatásának megalapozója. Nem vették figyelembe azonban, hogy a technikák takturális tulajdonságait a gyermekek először a technika *tárgyi jegyeiként* teszik magukévá, ill. kell magukévá tenniök a fejlődés 3. szakaszában, e szakasszal bezárólag — ahhoz, hogy az elsajátított képi-technikai-takturális-szerkezeti jegyek később (a fejlődés 4. szakaszában) a gyermek számára esztétikai tartalmak hordozóivá váljanak.

A két felfogás maradéktalan szintézise csak az ellentétüket feloldó „magasabb” felismerés szintjén válik lehetségessé. Ez pedig: a 10 évesnél fiatalabb gyermekek alkalmatlansága a technikában, képfaktúrában kifejeződő képzőművészeti-esztétikai minőségek elsajátítására, ill. a gyermek játékosan alkotó — s a technika gazdag lehetőségeit felhasználó — tevékenységének döntő szerepe az esztétikai-képzőművészeti ítélőképesség és műveltség megalapozásában, majd kibontakoztatásában.

Jelen pillanatban a szintézis megvalósításának (helyesebben: előkészítésének) fő területe — ismételten hangsúlyozzuk — megítélésünk szerint az iskolai gyakorlat, az iskolákban a tanterv kereteiben (vagy külön engedéllyel a tantervtől bizonyos rész kérdésekben eltérő koncepció alapján) folytatható kísérleti tanítás. E gyakorlati munkának kell előkészíteni egy elkövetkező újabb tantervi reform számára a szintézis teljesebb, átfogóbb, kísérletileg ellenőrzött és elméletileg alátámasztott konkrét tantervi realizálását.

A kutatás további feladata lesz nagyobb gyermek-anyagon és valamennyi életkori kategóriára kiterjedően ellenőrizni az esztétikai *ítéletalkotás*, majd az esztétikai *képi-rajzi kifejezőkészség* fejlődésének életkori jellemzőit, az ítéletalkotás és kifejezőkészség viszonyát, kapcsolatát, kölcsönhatását, valamint a személyiségjegyek együttesének szerepét, közrejátszását a fejlődés nagy vonalakban egységes, de részleteiben elágazó, sokszínűen alakuló folyamatának befolyásolásában, meghatározásában.

IRODALOM

- BURT C. 1939, *The factorial analysis of emotional traits. Character and Personality*. 7.
 BURT C. 1947, *Mental and Scholastic Tests*. London. 2-nd ed. 144. o.
 EYSENCK H. J. 1940, *The general factor in aesthetic judgements*. Brit. Jour. of Psych. 31.
 EYSENCK H. J. 1941, *A critical and experimental study of colour preference*. Amer. Jour. of Psych. 54.
 EYSENCK H. J. 1957, *Sense and Nonsense in Psychology*. London. Penguin Books.
 HALÁSZ L. 1965, *Kísérleti kutatások a tetszés és műélvezés pszichológiájában*. M. Pszichológiai Szemle, XXII. 113. o.
 LITTLEJOHNS. J. és NEEDHAM A. 1933. *Training of Taste in the Art and Crafts*. Pittman.
 LUNDHOLM H. 1921, *The affective tone of livres*. Psych. Review. 28.
 MEUMANN E. 1907. *Experimentelle Pädagogik*, Leipzig. 1—2. Engelmann. 555 + 467. o.

- STAPLES R. és WALTON W. E. 1933. *A study of pleasurable experience as a factor in color preference.* Jour. of Genetic Psych. 43. 1. 217. o.
- ТАРАИ А. 1969, *Adalékok a munka esztétikai kategóriáihoz.* Művészet Lapkiadó Váll. febr. 10. évf. 2. szám, 18—19. o.
- VALENTINE C. W. 1950, *Psychology of Early Childhood.* London.
- VALENTINE C. W. 1962, *The experimental psychology of Beauty.* Methuen. London.
- ЗУБАРЕВА Н. М. 1965, *Особенности эстетического восприятия натюрморта детьми старшего дошкольного возраста вопросы психологии.* М. Псз. Szemle, 1968. 263. o.
- N. M. ZUBARJEVA. *Idősebb óvodás gyermekek életkép-észlelésének esztétikai sajátosságai.* М. Псз. Szemle, 1968. 263. o.

Золтан Палфи—Мария Туроци

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВКУСОВ НА ОСНОВЕ ПОКАЗА

В статье описывается исследование, в ходе которого авторы демонстрировали 19 пар картин (штриховых рисунков и художественных репродукций) лицам в возрасте от 3-х до 20-и лет. При демонстрации картин задавались такие вопросы: какие картины нравятся больше и почему, какова разница между картинками и др. Ответы регистрировались. После опроса велась свободная беседа об эстетическом воздействии, об использованных художественных приемах и др. Было опрошено 142 человека. На основе полученных ответов авторы определяли уровень эстетического развития опрошенных и делали выводы относительно задач эстетического воспитания.

Zoltán Pálfi and Mária Túróczi

THE FORMATION OF THE AESTHETIC CONTENT IN THE PROCESS APPREHENDING PICTURES

The paper describes a test in which the authors showed 19 pairs of pictures (linear drawings and artistic reproductions) to 3—20 years old persons. When presenting the pictures, they asked questions: which of the pictures was preferred and why; what was the difference between the pictures, etc. The answers were recorded. Afterwards the authors had free talks with the subjects of the experiment about the atmosphere of the pictures presented, about the means of artistic expression applied in them, etc. The interrogation was participated by 142 persons. From the answers given the authors determine phases of development and draw conclusions regarding aesthetic education.

A SZEXUÁLIS NEVELÉS IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI

Ha azt a kérdést kellene eldönteni: melyik az oktató-nevelő munka legelhanyagoltabb területe hazánkban, akkor az egyik legesélyesebb terület még mindig a szexuálpedagógia lenne. Amin tulajdonképpen nem csodálkozhatunk, hiszen ez az a téma, amiről régebben egyszerűen nem illett beszélni. Az utóbbi években aztán a legkülönbözőbb fórumokon, folyóiratokban és lapokban lezajlott viták nyomán egyre többen kezdik felismerni a szexuális nevelés jelentőségét.

Attól azonban még messze vagyunk, hogy megfelelőnek tarthassuk az ez irányú nevelőmunkát. Szakemberek egybehangzó véleménye szerint a szülők és a pedagógusok, az ifjúsági tömegszervezetek, végső soron pedig maga az állam és a társadalom is adós még a szexuális nevelés hatékony megszervezésével.

I. A szexuális nevelés helyzete

DR. SZÉKELY LAJOS hosszabb vizsgálatssorozat alapján megállapította, hogy „a fiatalok nem ismerik a szexuális élet megkezdésére vonatkozó biológiai, egészségügyi és etikai normákat. Ismeretük a nemi funkcióra, a szexuális szféra irányítására vonatkozóan zűrzavaros és igen nagy százalékban hiányos.” Ugyanakkor „a szexualitás kérdésében a fiatalság körében bizalmatlanság tapasztalható a nevelőkkel szemben csakúgy, mint a szülőkkel szemben.”¹ A megkérdezett 11–18 éves tanulóknak mindössze kb. 5–15%-a nyilatkozott úgy, hogy igényli a szexuális felvilágosítást szüleitől vagy nevelőitől. Bár ez az adat valószínűleg felülvizsgálatra szorul, tény, hogy a túlnyomó többség barátoktól és egyéb ellenőrizhetetlen forrásból szerzi „zűrzavaros, hibás” ismereteit.

Mert nemcsak a szülő és a pedagógus nevel ebben a vonatkozásban (és ők sem csak akkor nevelnek, amikor éppen ez a szándékuk). Az olvasmányok, az utcai jelenetek, a rádió, a tévé, a mozi és sok más társadalmi hatótényező alakítja a gyermek és az ifjú szexuális elképzeléseit és magatartását. Hogy milyenné alakítja, arra vonatkozólag sajnos nem rendelkezünk pontos adatokkal. Amit a szórványos és hiányos szociológiai vizsgálatokból — pl. KATONA KATALIN² felméréséből a középiskolás korosztály tekintetében — megtudunk, az eléggé

¹ DR. SZÉKELY LAJOS: Az egészségnevelés helyzete az iskolában. Pedagógiai Szemle. 1968. 6–7. szám. 625. o.

² KATONA KATALIN: Ifjúságunk problémái. Gondolat, 1967.

kevés. Az empirikus tapasztalatok általánosítása pedig sok veszélyt rejt magában.

Rendelkezésünkre állnak azonban bizonyos külföldi adatok. Sajnos, a Szovjetunióban — amint azt I. Sz. KON megállapítja³ — az ilyen irányú kutatásokra eddig nem fordítottak kellő figyelmet. Egyes felmérések szerint (Sz. J. GOLOD) az aktív nemi élet kezdete férfiaknál 45%-ban a 16—18 éves korra esik, míg a nők ugyanebben az életkorban csak 27%-ban kezdenek aktív nemi életet. Ötszáz leningrádi főiskolai hallgató közül a férfiak 52%-a helyeselte a házasság előtti szexuális kapcsolatokat, a nőknek viszont csak 36%-a.

Az USA-ban A. KINSEY, a Szexológiai Kutató Intézet igazgatója húsz évvel ezelőtt mintegy 16 000 férfi és nő magánéletét elemezte munkatársaival együtt, személyes interjúk alapján. Kinsey szerint férfiaknál a szexuális aktivitás a 17—19 éves korban a legintenzívebb, a nőknél viszont jóval később éri el a tetőfokot. A férfiak és nők szexuális viselkedéséről írott, két kötetes műve nagy visszhangot keltett; jelentőségét Freudéhoz hasonlítják. Egyesek szerint része van abban, hogy Amerikában valóságos forradalom megy végbe a szexuális erkölcs és magatartás terén: a régi „tabuk” többségét ledöntik. A pesszimisták ezt a vég kezdetének tartják, az optimisták viszont minden társadalmi probléma megoldását ettől várják. Sokan azonban kritizálják a „szexuális forradalom” elméletét.⁴

Az erkölcsi felfogás változása különböző mértékben világszerte észlelhető. Svédországban pl. ma már ismeretlen a „törvénytelen gyerek” fogalma. Az egyedülálló anyát még akkor sem éri hátrányos megkülönböztetés, ha történetesen egy kis falu tanítónője. Ha középiskolás lány esik teherbe, nem teszik ki az iskolából, nem üldözik ki az otthonából. A házasság előtti nemi kapcsolatokon senki sem ütközik meg. A svéd fiatalok szexuális szabadsága természetesen sok új problémát is felvetett.

Tény, hogy a fejlődés tendenciája nálunk is sok szempontból hasonló irányt mutat. Az ifjúkori szexuális kapcsolatok terjedése azonban — ahogyan Gubi Magda írja — „nem a legifjabb generáció romlottságából fakad, hanem új biológiai, pszichológiai és társadalmi faktorokkal függ össze. Disszociális jegyekkel csak akkor társul, ha disszociális jelenségeként kezeljük és az érintett gyermekeket kirekesztjük a normálközösségből...”⁵

Pedig gyakran éppen ez történik!

Az iskola és a szexuális nevelés

Érdemes lenne alaposabban szemügyre venni a pedagógusok viszonyát a nemi neveléshez. Kétségtelen, hogy nem könnyű a nevelők helyzete. Igazat kell adnunk BAKONYI PÁLnak, amikor azt írja: „A pedagógusoknak ma a

³ I. Sz. KON: A nemi erkölcs szociológiai aspektusa. Akceleráció és szexuális nevelés. Tankönyvkiadó, 1968.

⁴ Egyik tanítványa, JOHN GAGNON szerint „Kinsey könyveiből, bár óriási leíró értékük van, hiányzik a pszichológiai differenciáltság és a kulturális perspektíva.” A tudományos felmérések nem igazolják, hogy a házasság előtti szexuális kapcsolatok ma általánosabbak lennének, mint 20—30 évvel ezelőtt. A fiatalok számára a nemi kérdések sokkal kisebb jelentőségűek, mint az idősebb generáció számára. (Idézi J. GARAI a *Candide* 1967. nov. 15-i számában.) Hasonló megfontolásokat fejteget MORALI—DANINOS: *Sociologie des relations sexuelles* (Paris, 1963.) vagy E. BERGLER—W. S. KROGER. *L'erreur de Kinsey* (Paris, 1954.) c. könyvében.

⁵ GUBI MAGDA: Illúziók és gondok az iskolában. Valóság, 1968. 4. sz.

szexuális nevelést valóban nehéz helyzetben kell végezniük. Képviselniük kell ezen a területen is az újat, jöllehet az új nemi erkölcs még nem nyert végső megfogalmazást, és jöllehet a társadalom nem jelentéktelen része ezzel az újjal szemben áll vagy félreérti azt.”⁶

Mindez bizonyos mértékig érthetővé teszi, hogy a pedagógusok „nem jelentéktelen része” szintén szemben áll az újjal vagy félreérti azt. KATONA KATALIN szerint a közgondolkodás prűdériájának tünete egyes iskoláknak az a hallgatolagos megállapodása, hogy amennyiben nem égetően szükséges, elkerülik az e kérdésekről folyó beszélgetést. Egy (II. kerületi) iskolaigazgató kijelentette: Nem engedhetjük meg, hogy az iskola tekintélye odáig süllyedjen, hogy a gyerekek szexuális témákat is tárgyaljanak az iskola falai között!...

De nemcsak a szexualitás „agyonhallgatása”, az álszemérmes elhallgatási taktika található meg iskoláinkban, hanem a vaskalaposság, a túlzott szigor, a kínosan pontos beszámoltatás, súlyos büntetés vagy ezzel való fenyegetés, elszigetelés a pajtásoktól, kiközösítés és szidalmazás, unalmas és hosszú lelki prédikációk, állandó szimatolás, a holmik átkutatása, barátok kihallgatása, bizalmatlan légkör, hátborzongató kép festése a szörnyű következményekről, a nemiség megvetésére való nevelés. Jóval ritkább, de előfordul a másik véglet is: a fiatalok teljes szabadjára engedése, amikor a pedagógiai tehetetlenséget álmodern szólamokkal kendőzik.

Érdekes, hogy az „elhallgatási taktika” hívei néha MAKARENKORA hivatkoznak. MAKARENKO valóban óvta a szülőket „a szexuális kérdések túlságosan korai felvetésétől”, „időelőtti, részletes megtárgyalásától”. S ebben igaza is van, bár álláspontja némely tekintetben következetlen, sőt túlhaladott. Nem tarthatjuk célravezetőnek pl. azt a tanácsát, hogy a gyermek kérdéseire elől ügyesen térjünk ki, és tanítsuk meg „hallgatni bizonyos dolgokról” stb. Figyelembe kell vennünk, hogy MAKARENKO nem foglalkozott behatóbban a szexuális nevelés kérdéseivel. Ma is helytállóak azonban azok az általános irányelvek, amelyeket a szexuális nevelés célja és módszerei tekintetében kaptunk tőle.

II. Célok és módszerek

A követendő célokat MAKARENKO így fogalmazza:

„Bizonyos kor elérése után minden embernek nemi életet kell élnie, ez nemcsak az embernek, hanem a legtöbb élőlénynek feltétlenül szükséges élet-funkciója. Azonban az ember nemi életének alapvetően különböznie kell az állatokétól s ebben a különbségben rejlik a szexuális nevelés feladata...”

Úgy kell nevelni gyermekeinket, hogy azok a szerelmet komoly és mély érzésként tiszteljék s azon legyenek, hogy szerelmüket, örömeiket és boldogságukat a családi életben valósítsák meg.”⁷ MAKARENKO nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a szexuális felvilágosítás nem azonos a szexuális neveléssel és önmagában nem elegendő.

A nemi nevelés fő célja tehát a szerelemre és a családi életre nevelés, s ez magában foglalja a helyes párválasztás elősegítését. „A jövődöbeli házastárs helyes kiválasztása — írja ROLF BORRMANN — feltételezi, hogy mindkét part-

⁶ BAKONYI PÁL: „Kerekasztal” az ifjúság szexuális neveléséről. Vitazáró közlemény. Pedagógiai Szemle, 1965. 11. szám.

⁷ A. Sz. MAKARENKO: Válogatott pedagógiai tanulmányok. M. Sz. T. 1950.

ner rendelkezik a szükséges tapasztalatokkal a nemi kapcsolatok terén.”⁸ Mivel pedig az ilyen irányú tapasztalatszerzés számos veszélyt rejt magában, a szülőnek és az iskolának fel kell készítenie erre a fiatalokat. Ki kell alakítani bennük a tartalmas és felelősségteljes szerelem képességét, a helyes párválasztás és a harmonikus családi élet képességét. E munka jelentősége nyilvánvaló, ha megfontoljuk, hogy — a helyes pályaválasztás mellett — ezek az egyéni élet sorsdöntő tényezői.

A szexuális nevelés módszereit két fő csoportra tagolhatjuk: a *közvetett* (indirekt) és a *közvetlen* (direkt) módszerekre.

„A szexuális nevelés terén — írja MAKARENKO — nem valami speciális, külön e célra feltalált eljárásoké, módszereké a döntő szerep, hanem az egész nevelőmunkáé a maga teljességében. Ha gyermekünket becsületességre, szorgalomra, őszinteségre, nyíltságra, tisztaságra, igazmondásra, embertársainak és azok érdekeinek tiszteletére, hazaszeretetre, a szocialista forradalom eszméi iránti odaadásra neveljük, akkor mindézzel előkészítjük őt a szexuális kapcsolatok helyes megoldására is.”⁹ MAKARENKO a legfontosabbnak tartja a szülők és nevelők jó példáját, az önzetlen szeretetre és barátságra nevelést, az emberek iránti érdeklődés felkeltését és a helyes életmód kialakítását, amelynek fontos része a rendszeres munka és sport.

A direkt ráhatás módszerei közé tartozik a szexuális felvilágosítás, meggyőzés és tanácsadás, valamint a konkrét esetek, élmények és problémák közös megvitatása és értékelése. Ide tartozik a szexuális nevelés különböző tényezőinek megszervezése és összehangolása, továbbá eredményeinek rendszeres ellenőrzése is.

A szexuális nevelés fontosabb tényezői: a szülők és általában a család, az iskola és az ifjúsági szervezet, a tömegkommunikációs eszközök (sajtó, rádió, tévé stb.) és az egészségügyi szervek (iskolaorvos, pszichológus). E tényezők között a pedagógusnak van kiemelkedő szerepe és felelőssége. Mindenekelőtt tehát a személyi feltételeket kell biztosítani.

„Átfogó, sokoldalú szexuális felvilágosítást és nevelést — írja ROLF BORRMANN — csakis olyan emberek végezhetnek, akik e tárgyban elegendő ismerettel rendelkeznek, meg vannak győződve e nevelőmunka szükségességéről, magatartásukban a szó és tett egysége nyilvánul meg, akik helyesen tudnak bánni a fiatalokkal.”¹⁰

III. A nemiség fejlődése általában

A nemiség fejlődése az intrauterin életben indul az alapvető anatómiai és fiziológiai formációk kialakulásával. Folytatódik az extrauterin életben, és pedig különböző reflexfolyamatok kiépülésével, begyakorlásával, megtanulásával.

A 0—3 éves korban a nemiség többnyire nem különül el az általános vegetatív állapottól (éhség — jóllakottság, ürités stb.). Eközben kialakul a nemi szervekhez kapcsolódó, speciális „jóérzés”; a gyermek fokozatosan megismeri saját testét, és szívesen játszik testrészeivel. Az óvodáskorban kialakul a „pri-

⁸ ROLF BORRMANN: Ifjúság és szerelem. Kossuth, 1967. 155. o.

⁹ A. SZ. MAKARENKO: Válogatott pedagógiai tanulmányok ... 318. o.

¹⁰ ROLF BORRMANN: Ifjúság és szerelem. Kossuth, 1967. 159. o.

mitív, kezdeti onánia" első fázisa. „Normális fejlődésmenet esetén ennek a genitáliákra irányuló tájékozódó, felfedező játszásnak semmivel sem több a jelentősége, mint ... bármilyen egyéb játéknak. Egy ideig megmarad ugyan, de egészséges fejlődés esetén mégsem nyer túl nagy jelentőséget ...” — írja DR. GEGESI KISS és P. LIEBERMANN.¹¹

A 4—5 éves kor után a gyermek tájékozódási és tevékenységi körének kitágulásával az autoerotikus játék rendszerint abbamarad. Ha azonban aktivitását, érdeklődését és játéklehetőségeit a környezet akadályozza vagy meggátolja, akkor érdeklődése a külvilág helyett befelé, önmagára irányuló lesz, túlzottan kezdi figyelni testtáji szenzációit. Ezek egyetlen igazi öröm-ingerforrássá válnak, kialakulnak a különféle autoerotikus játékok, amelyeknek valamelyik formája most már nem primitív kezdeti onániaként kóros jelleget ölt.

Az ilyen gyermek fokozottabb mértékben kezdi figyelni mindazt, ami a szexualitással kapcsolatos. Ha megfelelő társakat talál, társas szexuális játékokban is részt vesz.

Általában azonban csak a *prepubertásban* (10—12 éves korban) élénkül meg a szexuális érdeklődés. Emelkedik az érzelmi feszültségtónus, bár ez többnyire még nem szexuális színezetű feszültség formájában, hanem az aktivitási igény és az agresszivitás felduzzadásában jelentkezik.

„A *pubertásban*, a 12—14. életévek között a neuro-hormonális érés következtében a szervezet egyensúlya megváltozik ... A pubertás életkorában levő fiatal nagyfokú érzelmi labilitása és vehemens, nem pontosan irányuló szexuális igényei miatt igen magas feszültség (tónus) állapotában él ... a fiatalok egész személyisége rendkívül sérülékeny.”¹² A nagy feszültség megnehezíti a személyes kapcsolatokat, sőt általában a cselekvést. „Ezért minden pubertásos fiatalkorú életében van a pubertásnak egy olyan szakasza, amelyben érzelmi és szexuális igényeit nem a külvilágban és nem mással, hanem önmagán elégíti ki. Kialakul a *pubertáskori onánia*.”

A pubertáskori onániától a normális szexuális kiélésig hosszú és zökkenős út vezet ... kritikus problémája a pubertásnak, hogy a válságállapotból adódó irreális mérvű befelé fordulás merev stabilizálódását elkerülje.”¹³

A nemiség egyedi fejlődését három nagy szakaszra lehet osztani: 1. A primitív tájékozódás korszaka. 2. A prepubertás és a pubertás. 3. A „felnöttség” életszaka, melyben a szexualitás tulajdonképpen eszköz a párválasztáshoz.

DR. GEGESI KISS—P. LIEBERMANN szerint a nemiség egészséges fejlődésének *fontosabb feltételei* a következők:

- a) a szülők és a család életének nyugodt, megfelelő érzelmi légköre;
- b) a szülők kellő tájékozottsága a szexuális nevelés terén;
- c) a családon kívüli közösségekben (óvoda, iskola stb.) a nemiség normális fejlődését elősegítő hatások;
- d) a szórakozás és érdeklődés megfelelő irányítása.

¹¹ DR. GEGESI KISS—P. LIEBERMANN: Személyiségzavarok gyermekkorban. Akadémiai kiadó, 1965. 393. o.

¹² Uo. 397. o.

¹³ Uo. 398. o.

A nemiség egészséges fejlődését megzavarhatják:

- I. az életkorhoz viszonyítva *túl korai, túl gyakran ható* szexuális ingerek;
- II. az abnormális (homoszexuális stb.) ingerhatások;
- III. a bizonytalanságot, félelmet kiváltó *durva* szexuális ingerek, a „drámai” jellegű csalódások stb.

A megzavart nemi fejlődés megnyilvánulhat vegetatív megbetegedésben, túl korai szexuális cselekvésekben vagy nemi eltévelyedésben és általános magatartási zavarokban (tanulás leromlása, csavargás, bűnözés, öngyilkosság).

IV. Szexuális nevelés az általános iskolában

A nemiség fejlődésének tudományos elméletéből egyebek közt azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a szexuális nevelést már az óvodáskorban el kell kezdeni. Ezt a fontos kérdést itt nem elemezhetjük, csupán annyit jegyzünk meg, hogy a most készülő Óvodai Nevelési Tervben jó lenne figyelembe venni az ilyen irányú követelményeket. Megszívlelendő külföldi tapasztalatok mutatják, hogy bizonyos kérdésekről (pl. a nemek közötti különbség, a magzat fejlődése az anyaméhben, a szülés stb.) megfelelő formában már az óvodai nevelés keretében is el lehet beszélgetni a gyermekkel.

Az óvodáskorban elkezdett szexuális nevelésnek folyamatosan és szervesen kellene folytatódnia az általános iskolában. (Tehát nemcsak a felső tagozaton, hanem már az alsóbb osztályokban is!)

Külföldön már több helyen igyekeztek ezt az elvet a gyakorlatban megvalósítani. A nyugat-berlini iskolák nemi nevelőmunkájához kiadott Utasítások¹⁴ — bár több vonatkozásban módosításra szorulnak — a hazai viszonyok figyelembevételével mégis jó kiindulási alapul szolgálhatnának a magyar iskolaügyi hatóságoknak hasonló utasítások kiadására.

Az NSZK Egészségügyi Felvilágosítási Központja az iskolákban folytatott szakszerű szexuális nevelés elősegítése érdekében „szexuálpedagógiai atlaszt” készített, amely 1969 őszétől kezdve az iskolák rendelkezésére áll. Az atlasz tizenkét fejezete igen sok szemléltető ábrát tartalmaz, és felöleli többek között a családtervezés és születésszabályozás, valamint a nemi betegségek témáját is. Az atlaszt már az első iskolaévben tananyagként használják a pedagógusok, a felsőbb osztályokban pedig a tanulók is kézhez kapják.

I. Sz. KON szovjet szociológus az iskolákban folyó szexuális nevelés szociológiai megalapozását sürgeti.¹⁵ A példák szaporítása helyett azonban vegyük szemügyre a nemi nevelés fejlesztésének aktuális kérdéseit általános iskolai vonatkozásban.

Az érvényben levő általános iskolai Nevelési Terv, sajnos, kevés támpontot nyújt a szexuális neveléshez. Az alsó tagozatra vonatkozólag ilyen követelményt nem tartalmaz. A felső tagozat számára is csupán a következő követelményt szabja: „*Ismerje és tartsa meg . . . a nemi higiénia alapvető szabályait . . . Tisztelje a másik nemet, magatartása velük szemben legyen nyílt, természetes, ugyanakkor udvarias, fegyelmezett.*”

¹⁴ Utasítások a nyugat-berlini iskolák nemi nevelőmunkájához. Akceleráció és szexuális nevelés. Tankönyvkiadó, 1968.

¹⁵ I. Sz. KON: A nemi erkölcs szociológiai aspektusa. (L. 3. sz. jegyzet)

A Nevelési Terv azonban még a nemi higiénia alapvető szabályait sem ismerteti. Ezt a hiányt igyekezett pótolni az Egészségügyi Minisztérium Egészségügyi Felvilágosítási Központja, amikor (1966-ban) kiadta a felső tagozatos, egészségügyi témájú osztályfőnöki órák módszertani útmutatóját.¹⁶ Itt a 7. és 8. osztály anyagában az osztályfőnök megtalálhatja a szexuális felvilágosítás és nevelés néhány alapelvét is. Ezek röviden a következők:

1. A szexuális nevelés a nevelési folyamat egészébe tartozik.
2. A szexuális nevelés célja: előkészíteni az ifjúságot az egészséges nemi életre, a boldog házasságra.
3. Az ifjúság felvilágosítása fontos része a szexuális nevelésnek, de nem helyettesíti azt.
4. A nemi felvilágosításon túl a szexuális nevelés feladata, hogy az ifjúságot nemi felelősségérzetre, szülői felelősségre nevelje.
5. Minden olyan szexuális kapcsolat elítélendő, amelyből hiányzik a helyes értelemben vett erkölcsi magatartás.
6. A szexuális felvilágosítás és nevelés módszertani elvei:
 - a bizalom elve,
 - az aktív előkészítés elve,
 - a természettudomány (tudományos tárgyi alosság) elve,
 - az életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás elve,
 - a folyamatosság elve.

A folyamatosság elve szerint a szexuális nevelést a gyermekkor kezdetétől folyamatosan kell végezni. Azonban maga az említett segédkönyv is csupán a 7. és 8. osztály tantervében szerepeltet ilyen témákat. Pedig az akuteráció és egyéb tényezők folytán a 13–14 éves korban elkezdett szexuális felvilágosítás és nevelés eléggé elkéssett dolog, gyakran már csak „eső után köpönyeg”.

Az Egészségügyi Minisztérium és a Művelődésügyi Minisztérium szexuálpedagógiai munkabizottsága által kidolgozandó állásfoglalás tézisei már 1963-ban megállapították: „A szexuálpedagógia soron következő feladatai közé tartozik, hogy kidolgozza a nemi nevelés elvi, tartalmi és módszertani kérdéseit.”¹⁷ Ennek ellenére ma, hat évvel később, egy új OPI kiadványban JÁKI LÁSZLÓ megállapítja, hogy „az e téren végzett nevelőmunka . . . elhanyagolt, az orvosi-pedagógiai összefüggések kidolgozatlanok.”¹⁸ Bár ez a megállapítás középiskolai vonatkozásban történt, nem kevésbé érvényes általános iskoláinkra is. Hozzátehetjük, hogy a kérdés egyéb összefüggései ugyancsak kidolgozatlanok.

Nevelési követelmények

Mint ahogy a szexuális nevelés nem elhanyagolható része a nevelési folyamatnak, ezért a tervszerű nevelés követelményrendszerébe a szexuális nevelés követelményei is beletartoznak. Ezeket a követelményeket tehát az általános iskolai Nevelési Tervnek is tartalmaznia kellene. Éspedig nem olyan leegyszerűsített és hiányos formában, mint ahogyan a jelenleg érvényben levő Terv fentebb idézett másfél mondata teszi. (Bár kétségtelen, hogy *közvetve* sok egyéb követelmény is szolgálja a szexuális nevelést.)

¹⁶ Egészséges életmódra nevelés. Írta DR. SZÉKELY LAJOS. Kiadja az Egészségügyi Min. Egészségügyi Felvilágosítási Központja stb. 1966.

¹⁷ MAJZIK LÁSZLÓNÉ—DOBOS LÁSZLÓ: Általános alapelvek az ifjúság szexuális nevelésére vonatkozóan. Pedagógiai Szemle, 1963. 9. szám.

¹⁸ Nevelőmunka a középiskolában. Tankönyvkiadó, 1969. 170—171. o.

Ideje lenne meghatározni azokat a konkrét követelményeket, amelyeket — az általános iskola alsó és felső tagozatának vonatkozásában — a korszerű nemi nevelés a pedagógus, illetve a tanulók elé állít. Amikor az alábbiakban erre kísérletet teszünk, tisztában vagyunk kísérletünk nehézségeivel, buktatóival és szükségszerűen vázlatos jellegével. Az is világos, hogy a nevelési követelmények pontosabb körvonalazása önmagában még nem biztosítja megvalósulásukat. (Ezt egyébként az egész Nevelési Tervről elmondhatjuk.) Mégis előre lépést jelent, melynek korrekcióit a vitákra és a gyakorlatra bízhatjuk.

A követelmények konkretizálását megnehezíti, hogy — mint JÁKI LÁSZLÓ írja — „a szexuális nevelés tartalmában és módszereiben egyaránt komplex módon tartalmaz egészségügyi, orvosi és erkölcsi kérdéseket. Ezért e kérdések csak a testi, értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés összefüggéseiben vizsgálhatók.”¹⁹ Az ifjúság szexuális neveléséről a Pedagógiai Szemlében rendezett „kerekasztal”-vita során HARSÁNYI ISTVÁN is a problémakör központi kérdéseinek összehangolt, több szempontú tisztázását sürgeti. A szexuális nevelésnek szerinte három szakaszra kell tagolódnia. „Az első a gyermekkori szexuális nevelés a probléma első felmerülésétől kezdve a prepubertás végéig, vagyis általában a 10—12 éves korig. Nagyjában ezután kezdődik a serdülőkori előkészítés és felvilágosítás szakasza, s tart a teljes szexuális érettség befejeztéig, úgy a 17—19 éves korig. Itt kezdődik a harmadik szakasz, amelynek központi feladata a felnőtt szexuális életre és a házasságra való előkészítés.”²⁰

HARSÁNYI ISTVÁN a továbbiakban főleg a harmadik szakasz problémáival foglalkozik, amely már kívül esik az iskola hatáskörén. A második szakaszra vonatkozóan tulajdonképpen csak a teljes-nemi megtartóztatásra nevelést hangsúlyozza —, ami egyébként lehet elég irreális követelmény.

Eldöntendő kérdés, hogy a szexuális nevelés különböző követelményeit egységes egészként építsük-e be a Nevelési Terv követelményrendszerébe vagy helyesebb, ha e komplex feladat egyes vonatkozásait besoroljuk a testi nevelés, a világnézeti-politikai nevelés, az erkölcsi, az esztétikai nevelés stb. kategóriáiba. Mindkét megoldásnak vannak előnyei. Az adott körülmények között mégis inkább az első megoldást javasolhatjuk, mert így kisebb a veszélye annak, hogy a szexuális nevelés követelményei elikkadnak a sok egyéb irányú követelmény mellett. Jelenleg, amikor a pedagógusok különböző okokból húzódoznak az ilyen feladatoktól, nem árt a szexuális nevelés viszonylagos önállóságát hangsúlyozni, és áttékinthetőbbé tenni számukra e követelményeket.

Alsó tagozati vonatkozásban — tehát 6—10 éves korig — a következő követelmények felállítása látszik indokoltnak:

A tanuló ismerje saját neme és a másik nem közötti különbség, valamint a gyermeki és a felnőtt nemiség közötti különbség lényegét, az apa és az anya szerepét a gyermek létrehozásában és felnevelésében. Ennek alapján értse meg jobban a szülőkhöz való tartozását és, tisztelje őket gondoskodásukért. Idegenekkel, ismeretlen emberekkel szemben legyen udvarias és ésszerűen tartózkodó. Legyen tisztában azzal, hogy egyik nem sem értékesebb a másiknál, és az a feladatuk, hogy segítsék, kiegészítsék egymást.

Ezeket a követelményeket az életkori sajátosságok figyelembevételével már az első osztálytól kezdve folyamatosan és mind magasabb színvonalon,

¹⁹ Uo. 171. o.

²⁰ HARSÁNYI ISTVÁN: „Kerekasztal” az ifjúság szexuális neveléséről. Hozzászólás. Pedagógiai Szemle, 1965. 2. szám. 198—199. o.

bővülő ismeretanyaggal kellene realizálni. Az idegenekkel kapcsolatos követelmény azt célozza, hogy az idősebbek vagy a felnőttek esetleges szexuális közeledése ellen felvértezze a tanulókat, s ezáltal elkerülhetővé tegye a sajtóból ismert gyermektragédiákat.

A nemi nevelés alsó tagozati követelményei a felső tagozatban is érvényesek maradnak. Természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelően differenciálódnak és gazdagodnak a követelmények:

Ismerje a női és férfi nemi szervek felépítését és funkcióját, a nemi érés (serdülés) lefolyását és testi megnyilvánulásait (pollúció, menstruáció stb.), valamint a pszichés serdülés tüneteit. Sajátítsa el az ember szaporodására vonatkozó alapismereteket: a fogamzás, a terhesség és a szülés fontosabb mozzanatait. Ismerje a nemi ösztön fogalmát, jelentőségét, az emberi nemi ösztön kettős (örömszerző és utódnemző) funkcióját, kiélésének társadalmi korlátait. Ismerje meg a nemi élettel járó felelősséget, a korai nemi élet veszélyeit és tudatosan törekedjék a nemi megtartóztatásra.

Ennek érdekében folytasson egészséges életmódot, eddze testét, fejlessze akaraterejét és önfegyelmét, szabad idejében végezzen hasznos tevékenységet. Legyen tisztában azzal, hogy az önkielégítés nem bűn és nem okoz betegséget, de túlzásba vitele esetén káros szokássá válhat, ezért célszerűbb elkerülni vagy minimálisra csökkenteni. Ügyeljen arra, hogy érdeklődését ne kösse le túlságosan a nemiség. Ne lásson benne tabut vagy vonzó rejtélyt, hanem tartsa az élet természetes velejárójának. Problémáival forduljon bizalommal szüleihez, nevelőihez vagy az orvoshoz. Legyen tudomása a gyakrabban előforduló nemi aberrációkról, elsősorban a homoszexualitásról, a szexuális csábítás és a nemi betegségek veszélyeiről. Idegenekkel szemben legyen udvarias, de ésszerűen tartózkodó.

Legyen tisztában azzal, hogy a szocialista erkölcs normái szerint az aktív (heteroszexuális) nemi élethez nem elegendő a fiziológiai érettség, hanem értelmileg, érzelmileg és erkölcsileg is érettné kell lenni. Törekedjék arra, hogy tárgyilagosan ítélje meg saját érettségének fokát. Ismerje el a nemek egyenlő jogait és értékeit, egymást kiegészítő funkciójukat. Tisztelje a másik nemet, magatartása velük szemben legyen nyílt, természetes, ugyanakkor udvarias, fegyelmezett.

A követelményeknek ezt a megfogalmazását természetesen lehetne még csiszolni, bár többé-kevésbé talán tartalmazza mindazt, amit egy 11–14 éves fiúnak vagy lánynak el kell sajátítania ebben a vonatkozásban. Mint látjuk, nemcsak ismeretekről van szó, hanem készségek, szokások és beállítottságok, sőt bizonyos jellemvonásokról is. Ezek lényeges alkotó részei a szocialista embereszménynek.

V. Szexuális nevelés a középiskolában

Az előzőekben idéztünk már néhány megállapítást, amelyek a középiskolai szexuális nevelés elhanyagoltságáról, elvi és gyakorlati problémáinak kidolgozatlanosságáról tanúskodtak. Pedig — legalábbis az elveket illetően — itt valamivel jobb a helyzet, mint az általános iskolában. A középiskolák Nevelési Terve tartalmazza az igazi szerelemre, mint „komoly felelősségvállalást is magában rejtő, mély érzelemre”, továbbá a harmonikus családi életre és a gyermeknevelésre való felkészítés követelményét is — bár mindössze három mondatban.

A középiskolák részére kiadott „Osztályfőnöki kézikönyv” csupán a 3. és 4. osztály tematikájában tartalmaz egy-egy szexuálpedagógiai vonatkozású

témát. Holott semmi sem indokolja, hogy az 1. és 2. osztályban ne foglalkozunk ezekkel a kérdésekkel. A serdülés nyugtalan szakasza sok fiatalnál éppen erre az időre esik, s ilyenkor van a fiataloknak legnagyobb szükségük az eligazításra és a segítségre. Különösen akkor, ha az általános iskola nem tette meg a magáét ezen a téren. De ezen túlmenően is: a szexuális nevelésnek koncentrikusan bővülő körökben kellene — a fiatalok nemi fejlődéséhez, látókörének tágulásához alkalmazkodva, illetőleg azt elősegítve — foglalkozni a *szexualitás humanizálásának* kérdéseivel, és pedig mélységben és terjedelemben egyaránt.

A szexualitás humanizálása legalábbis kétirányú folyamat. Egyrészt *szocializálást* jelent, vagyis a nemi ösztön alárendelését az érvényben levő társadalmi szabályoknak, a szocialista erkölcsi és jogi normáknak. Másrészt a nemiség *individualizálását* jelenti, vagyis a szocializált nemiség szerves beépülését a személyiségbe, amely „milliók között az egyetlenegy”.

A humanizált szexualitás magasabb rendű, individuális formája a szerelem, ezért a fiatalokat valóban erre kell nevelni. „A szerelem — ahogy dr. Harsányi István írja — hozzátartozik az ember életéhez, és teljes, harmonikus, gazdag személyiség nem is alakulhat ki a szerelem egyszeri vagy többszöri átélése nélkül.”²¹ A szerelem és a humanizált szexualitás képessége nem születik velünk, hanem azt el kell sajátítanunk. Nemcsak az ügyetlen, csetlő-botló diákszerelmek tanúsítják ezt. Sokan még ma is azonosítják a szerelmet és a nemi ösztönt. Az ifjúságnak meglehetősen széles rétege hajlamos arra, hogy a szerelmet a nemi ösztönre redukálja. Részben, mert így érzi „modernnek”, részben még a vallásos-idealista polgári hagyományok befolyása alatt, ahogyan ezt pl. KATONA KATALIN hat középiskolára kiterjedő felmérése alapján megállapította.

A szerelemre nevelést közvetve már az általános iskolában el kellene kezdeni, illetve meg kellene alapozni. A középiskolában pedig ez lehetne a szexuális nevelés középponti feladata. A szokványos értelemben vett „felvilágosítás” a középiskolában többé-kevésbé túlhaladott dolognak tűnik. Pontosabban: a szexuális felvilágosításnak olyan vonatkozásait, mint a nem kívánt terhesség megelőzése, a terhességmegszakítás veszélyei stb. be kell építeni a szerelem témakörének megvitatásába, de lehetőleg már az 1. vagy 2. osztályban. Ennek alátámasztására elegendő néhány statisztikai adat: 1965-ben Magyarországon minden 45 percben szakítottak meg terhességet (legalisan!) 14—19 éves nőnél. És minden harmadik napon egy 14 éves leány került a műtőasztalra! Egy 1966-ban végzett felmérés szerint a terhességmegszakításra jelentkező 15—19 éves nők 68,7%-a semmilyen fogamzásgátlást nem alkalmazott, és 21,2%-uknak már korábban is volt művi abortusza.²²

A „Szerelm” című tévéfilm (rendező KATKICS ILONA) igen meggyőzően ábrázolta — többek közt — a 15—16 éves korosztály tájékozatlanságát a fogamzásgátlást illetően és ennek következményeit. Tipikus példáját mutatta be annak, hogy sem a szülő, sem a pedagógus nem ad kellő időben, jól megalapozott szexuális felvilágosítást. (Az filmeket mind a szülők és pedagógusok, mind pedig az ifjúság körében folytatott szexuálpedagógiai propaganda szempontjából széleskörűen hasznosítani kellene!)

Hogy a fogamzásgátlás nemcsak égetően fontos gyakorlati probléma, hanem par excellence világnézeti kérdés is, azt a „Humanae generis” kezdetű

²¹ HARSÁNYI ISTVÁN: A szexualitás és a szerelem. Élet és tudomány, 1968. 31. szám.

²² DR. SEREGÉLY GYÖRGY: A születéskorlátozás néhány egészségügyi vonatkozása. Egészségügyi Felvilágosítás, 1968. 4. szám. 153—154. o.

pápai enciklika nyomán kirobbant világméretű vita is tanúsítja. A marxisták előtt természetesen sohasem volt kétséges, hogy az embernek joga van — mások sérelme nélkül — beavatkozni a fiziológiai folyamatokba, ha érdeke ezt megkívánja. A szexuális nevelésnek tudatosítania kell ezt a jogot, valamint gyakorlásának feltételeit. Ez irányú felvilágosító munkánkat perspektivikusan a helyes családtervezés szolgálatába kell állítanunk.

De általában a szerelemre nevelésben is szem előtt kell tartanunk a házasság és a családalapítás perspektíváját. Nagy szükség lenne az intézményes előkészítésre és a házassági tanácsadásra, ahogyan azt FRITZ KAHN²³ és mások javasolják. Addig is azonban, amíg ez megvalósulhat, még nagyobb jelentősége van a középiskolai szexuális nevelésnek a házasságra nevelésben. Egyelőre aligha léphetünk fel olyan igénnyel, hogy a „házasságtan” kötelező tantárgy legyen. Arra azonban volna lehetőség, hogy az osztályfőnöki órákat az eddiginél sokkal nagyobb mértékben használjuk fel a tágran értelmezett szexuális nevelés céljaira. Annál is inkább, mert az általánosan bevezetésre kerülő világnevelési oktatás keretében igen sok olyan témáról hallanak a tanulók, amelyet eddig csak az osztályfőnöki órákon tárgyaltak.

Mindezek figyelembevételével a középiskolai Nevelési Terv megfelelő kibővítése jól átgondolt szexuálpedagógiai követelményekkel elengedhetetlennek látszik. Az általános iskolák felső tagozatával kapcsolatban megfogalmazott követelmények természetesen itt is érvényesek. A további követelmények megfogalmazására itt nem vállalkozunk, csupán felsorolunk néhány olyan területet, amelyet érdemes ebből a szempontból számításba venni:

I. A legfontosabb követelmény a *szerelemre* nevelés. Foglalkoznunk kell a téma minden vonatkozásával; elsősorban a szerelem és szexualitás viszonyával, az igazi szerelem ismérveivel, a diákszerelem és a felnőttek szerelmének különbségeivel, a szerelem történelmi és társadalmi vonatkozásaival, a szerelem jelentőségével a személyiség fejlődése és a párválasztás szempontjából stb. Meg kell adnunk a szükséges felvilágosításokat a nem kívánt terhesség megelőzéséről vagyis a fogamzásgátlásról, valamint a terhesség megszakításának feltételeiről és veszélyeiről.

II. Viszonylag önálló témakörként kezelhetjük a *párválasztás* kérdéseit. Mindenekelőtt tudatosítsuk a helyes párválasztás társadalmi és egyéni jelentőségét; azt, hogy — a pályaválasztás mellett — ez az egyéni életsors döntő tényezője. Tanítsuk meg a tanulókat a párválasztásra való felkészülés módjaira és lehetőségeire; az illúziók és reális lehetőségek megkülönböztetésére; az önismeret és emberismeret szerepére a párválasztásban. Óvjuk őket a túl korai párválasztástól. Magyarazzuk meg, hogy a lángoló szerelem sem elegendő önmagában a sikeres párválasztáshoz; szükség van az igények kölcsönös tisztázására, anyagi megalapozottságra stb. Itt foglalkozhatunk a házasság előtti nemi élet és együttélés (próbaházasság) kérdéseivel is.

III. A *házasság* és a *család* témakörében tanítani kell a házasság lényegét és funkcióit, ezek történelmi alakulását, társadalmi meghatározó tényezőit, erkölcsi, jogi, pszichológiai, szexuális és egyéb vonatkozásait. Foglalkozni kell a családtervezés és gyermeknevelés kérdéseivel, a családtagok viszonyával, a családon belüli munkamegosztással, a család jelentőségével a szocialista társadalomban stb.

²³ FRITZ KAHN: A szerelem iskolája. Medicina, 1968. 366—368. o.

VI. Néhány konklúzió

Az elmúlt években viszonylag sokan foglalkoztak nemi nevelésünk hiányosságaival. Néhány vonatkozásban olyan értékes felmérések születtek, mint DR. SZÉKELY LAJOS²⁴, SÜKÖSD MIHÁLY²⁵, KATONA KATALIN és mások szociológiai jellegű vizsgálódásai. A kérdés körül kialakult viták — elsősorban a Pedagógiai Szemle „kerekasztal”-vitája — szintén jelentős mértékben elősegítették a helyzet feltárását. Illetékes szervek megfogalmazták és nyilvánosságra hozták a szexuális felvilágosítás és nevelés alapelveit.

Azonban tévedés lenne azt hinni, hogy ezzel minden szükségeset megtettünk. Egyrészt sokkal átfogóbb és alaposabb szociológiai és pedagógiai felmérésekre lenne szükség (még hozzá bizonyos rendszerességgel, mert a helyzet évről évre változik). Másrészt a szexuális nevelés alapelveinek és követelményeinek tisztázása után végre hozzá kellene kezdenünk azok gyakorlati megvalósításához is, és pedig nemcsak javaslatok és tanácsok formájában.

A szexuálpedagógia időszerű feladatai közül a következőket emelnénk ki:

1. A szülők és nevelők felkészítése a szexuális nevelés követelményeinek realizálására. Ennek egyik útjaként a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat megfelelő szakosztályainak és az Egészségügyi Felvilágosító Központnak kellene szélesítenie ez irányú propagandatevékenységét, fokozottabban igénybe véve a tömegkommunikációs eszközök lehetőségeit. A felkészítés másik vonala: a pedagógusképzés és továbbképzés, amelynek keretében szervezeten biztosítható lenne a leendő és működő pedagógusok kiképzése erre a feladatra.

2. Az általános és középiskolák Nevelési Tervének, valamint az osztályfőnöki órák tantervének megfelelő kiegészítése, illetve átdolgozása úgy, hogy a szexuális nevelés tartalmi, szervezeti és metodológiai feltételei biztosítva legyenek. Gondoskodni kellene megfelelő szemléltető anyagról, oktatófilmekről stb. A tantestület vagy legalábbis az iskolák pedagógiai tanácsa vitassa meg a konkrét tennivalókat.

3. El kellene érni, hogy legyen gazdája a szexuális nevelésnek. Olyan szervre gondolunk, amely a kérdés minden vonatkozását képes (és jogosult!) lenne áttekinteni és kézben tartani. Ez lehetne tárcaközi bizottság, mint pl. az Egészségügyi és a Művelődésügyi Minisztérium szexuálpedagógiai munkabizottsága, de lehetne az Országos Pedagógiai Intézet által különböző szakemberekből szervezett munkacsoport is vagy az MTA e célra létesítendő szerve.

Вильмош Силади

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СЕКСУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Автор показывает, что сексуальному воспитанию в венгерских школах не уделяется должного внимания, оно не выполняет важнейшей задачи: подготовки учащихся к здоровой и ответственной сексуальной жизни. Автор доказывает необходимость сексуального воспитания учащихся и вносит конкретные предложения относительно подготовки учителей, способных руководить сексуальным воспитанием в восьмилетних школах. Менее конкретно автор занимается проблемами сексуального воспитания в средней школе. Он обращает внимание на необходимость соответствующей подготовки родителей и педагогов, а также использования соответствующих пособий (фильмов, телевизионных передач и др.)

²⁴ DR. SZÉKELY LAJOS: Adatok a szexuális neveléshez. Az Egészségügyi Felvilágosítási Központ évkönyve az 1966. évre. 203—247. o.

²⁵ SÜKÖSD MIHÁLY: Vidéki lányok Pesten. Valóság, 1964. 4. szám.

TIMELY QUESTIONS OF SEXUAL EDUCATION

The confirmation of the fact that sexual education is a neglected subject in the Hungarian schools, is hardly sufficient for preparing the pupils for a healthy and responsible life. On the one hand the author asserts the necessity of sexual education in general, on the other hand he also presents suggestions for the way in which teachers should be trained for guiding sexual education in primary schools. With secondary schools he deals in a less concrete form, — in the relations of these he points out the necessity of instructing the parents and teachers, and proposes the supply of suitable aids (films, television programmes, etc.).

A TESTI ÉS LELKI FEJLŐDÉS KÖZTI DISZHARMÓNIA KÖVETKEZ- MÉNYEI

(Egy eset elemzése)

A testi és lelki fejlődés között bizonyos összefüggésnek, korrelációnak kell lennie ahhoz, hogy harmadnikus-személyiség jöjjön létre.

Ha az egyik nagyon elmarad a másiktól, diszharmónia keletkezhet. Minél korábban jelentkezik az elmaradás, ill. diszharmónia, annál nagyobb problémát okoz a személyiség fejlődésében. Ha nem ismerjük fel időben, ha nem teszünk meg mindent az okok kikutatására és a harmónia visszaállítása érdekében, az egyén esetleg végleg elveszhet társadalmunk számára.

A korrekció nem szorítkozhat csak pedagógiai vagy csak orvosi stb. térre. Minden szakembernek, orvosnak, pedagógusnak, pszichológusnak és — elsősorban természetesen magának a családnak — össze kell fognia, hogy a restitúció mielőbb létrejöhessen.

További elméleti fejtegetések helyett egy konkrét eset tükrében szeretném igazolni a fentieket.

A. V. 16 éves II. osztályos gimnazista fiú nem sokkal a vizsgák után — búcsúlevél hátrahagyásával — megszökött hazulról, disszidálási szándékkal. Egy barátjával három napig csavarogtak a Bakonyban, eltévedtek, végül önként jelentkeztek a rendőrsősn.

A szülőket nagyon bántotta a dolog, mert — mint mondták — ha talán kissé szigorúbbak voltak is néha mindent megtettek a fiúért. Féltek a disszidálási kísérlet megismétlődésétől, és annak kivizsgálását kérték, hogy mi lehetett a valódi ok, ami a gyermeket szökésre bírta. — Egyébként az utóbbi időben már sok probléma volt vele.

A panasz meghallgatása után tájékozódunk a családban előfordult betegségekről. Az anyát hosszabb ideig kezelték idegösszeroppanással. Az apa kissé ideges ember, sok megpróbáltatáson ment keresztül. Az apa anyai nagyapja alkoholista volt. (Dipsomániás).

Az objektív környezeti viszonyok otthon általában megfelelőek a vizsgálat idején. — Két szoba öszkomfortos lakásban 5 személy lakik. (Két szülő és három gyermek) Régebben azonban nagyon nehéz lakáskörülmények között éltek. — A havi jövedelem 5000 Ft körül van.

A szubjektív környezet otthon — a szülők szerint — szintén jónak mondható. Az apa és anya között nézeteltérés alig van. Mindketten dolgoznak, értelmiségi munkakörben. A gyermekek nevelését főleg az anya irányította. Az apa csak az utóbbi időben szól bele, mióta látja, hogy a felesége nem bír a gyermekkel. Igyekszik vele baráti hangot használni, bár néha nem tud magán uralkodni. Egy-egy súlyosabb vétsége után szíjjal is meg szokta verni. Ézért a gyermek általában fél tőle.

A vizsgáltkak egyébként még két testvére van. Egy 19 éves egyetemi hallgató fiú és egy 14 éves ált. iskolás kisleány. — A testvérek kitűnő tanulók. Gyakran állítják őket eléje példaképül. Azok jól összeférnek egymással, ő nehezen illeszkedik be közéjük.

Baráti köre: hozzá hasonló magatartásúakból áll. Együtt isznak, dohányoznak, udvarolnak.

A családi, ill. környezeti adatok után felvettük A. V. *anamnézisé*t az édesanyjától. — A vizsgált második terhességből származik. Terhesség alatt az anya sokat idegeskedett, különösen az utolsó hónapban. A terhesség egyébként zavartalan volt. A gyermek lakáson született, orvos és baba jelenlétében, arctartásban. Kék volt. Élesztgetni kellett. Szül. súly: 3100 g.

Az anyának teje nem volt, mesterségesen táplálták az újszülöttet. 12 napos korában sárgaságot, majd súlyos bélhurutot kapott. Emiatt testileg nagyon leromlott. *Féléves korában még 3170 g volt a súlya.* Elmaradását csak két éves kora körül tudta behozni. Akkor kezdett ülni, majd állni és beszélni. Ebben az időben lett szobatiszta is.

Megelőző betegségei: 2 éves kor után a szokásos gyermekbetegségek (bárányhimlő, kanyaró).

Mindig nagyon eleven, szertelen, kötekedő gyermek volt. Gyermektársakkal nehezen tudott összeférni. 4 éves kortól óvodába járt, verseket, dalokat könnyen megtanult, szívesen szerepelt, de magatartása miatt sok panasz volt rá. 6 éves korában került iskolába. Nehezen kezdett olvasni, később is sokat kellett vele foglalkozni. Anyja sokszor együtt tanult vele. A pedagógusok szerint „jó fejű, de lusta” gyermek volt.

Az ált. iskola „jó” (4) eredménnyel való elvégzése után városi gimnáziumba került. Az I. osztályt is nehezen végezte el, a II. osztályban pedig év végén magyarból és földrajzból bukott.

A szülők szerint semmi kötelességtudás nincs benne. Folyton noszogatni, biztatni kell. Megpróbálták már pénzjutalmakkal, kedvezmények nyújtásával is rávenni a tanulásra. Meg is ígért mindent, egy időre nekilendült, de azután hamarosan visszaesett.

Ugyanez a helyzet magatartás terén is. Ha megbüntetik valami miatt, teljesen összetörik. Sír, fogadkozik, hogy többet ilyet nem tesz, azonban a csábításnak, kísértésnek a legközelebbi alkalommal sem tud ellenállni. — Pedig a felelősségre vonástól nagyon fél. Hogy a büntetést elkerülje, mindent (hazugság, szökés) megengedhetőnek tart a maga számára.

Inkább az érzelmek vezetik. Sok mindenbe belefogott, már (zeneórákra járt, vívott, teniszezett, nyelveket kezdett tanulni), azonban semmihez sem volt kitartása hosszabb ideig.

Társaságban udvarias, kellemes, mulattató egyéniség. Állandóan bohóckodik, „jó pofa” akar lenni, ismerősei szeretik.

A kisgyermekeket szereti, gyakran játszik velük. A környék összes gyermekei ismerik, pajtásuknak tekintik.

Az *iskola véleményét* is megkérdeztük róla. A kapott jellemzés szerint: „... a gimn. I. osztálya kezdetén is sok probléma volt vele. Később szorgalma egyre hanyatlott. Véleményünk szerint akarateréje gyenge és kitartó munkára képtelen ... Az II. osztályban hasonló volt a helyzet. Itt azonban elmaradása az év vége felé már oly nagy volt, a pótlendő anyag annyira felgyülemlett, hogy nem tudott vele megbirkózni ... Jellemileg könnyen befolyásolható ...”

Ezek után került sor a tulajdonképpeni vizsgálatokra, melyet a fiúval való beszélgetéssel kezdtünk.

A. V. az explorációs kérdésekre őszintének látszó nyíltsággal válaszolt. Elmondta, hogy azért akart elmenni otthonról, mivel szülei sokat szidják a rossz tanulásáért. Úgy érzi, nem lesz képes leérettségizni. Ha sokat tanul, fáj a feje. Jóformán minden tárgy problémát okoz neki. Néha, ha jól megérti az anyagot, könnyebb a tanulás, de ez ritkán fordul elő. Bátyját nagyon tiszteli és csodálja, amiért kitűnő eredménnyel tudta letenni az érettségit. Ő nyomába sem léphet. Ezért inkább dolgozni szeretne már. Hugára haragszik, mert az henceg jó tanuló voltával, és állandóan összehasonlítást tesz kettőjük között. — Szülei is mindig hangoztatják, hogy testvéreiből „lesz ember”, de belőle soha. Ezt ő is tudja, de azért rosszul esik neki, hogy erre állandóan felhívják a figyelmét. Mit csináljon, ha egyszer „olyan hülye”.

Az ált. iskolában jobban tudott tanulni, főleg az alsó tagozatban. (Falusi iskolába járt.) Abban az időben többször meg is dicsérték. Egyébként amennyit tud, most is tanul. — Tudja, hogy szüleinek szomorúságot okozott szökésével, hogy anyja életét esetleg megrövidíti rossz tanulásával és magaviseletével. Azért is akart elmenni, hogy több bánatot ne okozzon.

Az általános orvosi vizsgálat a korának kb. megfelelő magasságú és súlyú fiúnál organikus eltérést egyik szervvel kapcsolatban sem talált. Testi fejlettségével probléma nem volt. Az idegorvosi vizsgálat azonban élénkebb reflexeket, hűvös, nedves kéz- és lábfejeket, pillá- és kézremegést állapított meg. A lélektani vizsgálatot — mivel a szülői panaszokban elsősorban a magatartási zavarok domináltak, — Szondi-sorozat, majd a TAT felvételével kezdtük.

A SZONDI-féle vizsgálat nagyfokú szeretet-igényt, felfokozott érvényszerűségi törekvéseket mutatott, csekély „én kontroll” mellett. Ezenkívül többé kevésbé elfojtott, inkább gyermekes indulatosságot, szereplési vágyat, tettetésre való hajlamot, bizonyos fokú önmagával, illetve helyzetével való elégedetlenséget és változatosság keresést árult el.

A TAT-vizsgálat válaszai közül a legjellegzetesebbeket az alábbiakban közöljük:

1. A kisleány hegedűt kapott, és azt nézi, hogy milyen ez a csodaszerszám, hogyan lehetne rajta játszani . . .
3. Ez egy börtönben játszódik le. Az illetőt bezárták, és annyira elkeseredett, hogy bűjét sirással akarta feledni . . .
8. Meggyilkolták azt a fiatalembert társai a munkásszálláson . . .
10. A kisleány a mamája keblére borul, sír, mert megverték . . .
12. Meg akarta fojtani a társát, mert az alszik és nem tud védekezni . . .
14. Bánat emésztheti, mert éjszaka az ablakon akar kiugrani. Öngyilkos akar lenni, vagy talán szökik . . .
16. Az apa megfojtja fiát . . .
18. Berúgott, és valaki fogja, hogy el ne essen . . .

Mint látható, a különböző képekre adott válaszok között elég gyakori a nőies, ill. gyermekes reakcióra-sírás, szökés-utaló válasz. (l. 3., 10., 14. sz. képnél)

Az aktivitással, munkavégzéssel kapcsolatos képre (1. sz. kép) adott válasz úgy is értelmezhető, hogy a vizsgált szintén bizonyos csodálkozással, gyermekes kíváncsisággal áll a komoly munka (rendszeres tanulás) előtt.

Különösen feltűnő volt a 16. sz. képre adott válasz. Miután megfojtásra való utalás más képpel kapcsolatban is előfordult (l. 12. sz. kép), a szülőktől kér-

tünk felvilágosítást, mivel a vizsgált kitérő választ adott a rákérdezésnél. Az apa ekkor elmondta, hogy kb. 3/4 éve erős felindulásában megfogta fia torkát, bár természetesen nem akarta megfojtani. A gyermek azonban nagyon megijedt, és még több nap múlva is szemrehányást tett a fojtogatásért. Az apa akkor azt válaszolta, vigyázzon magára, mert ha tovább is így viselkedik, egyszer még valóban ki fogja provokálni megfojtását.

A TAT további válaszai utalnak társaival való közös szórakozásaira, a közös ivászatokra (18. sz. kép) és ivó cimboráitól való félelmére is (8. sz. kép), akik csúfolják és fenyegetik, ha nem megy velük.

Elvégeztük a vizsgálnál még a *HARSÁNYI-féle adaptációs vizsgálatot* és a *MAUDSLEY—HARSÁNYI-féle személyiség-vizsgálatot*. Felhasználtuk a *BAUM-tesztet* is.

Ezen vizsgálatok eredménye szintén megerősítette, hogy a vizsgált nehezen alkalmazkodó, inkább az érzelmek, mint az értelem által irányított, extrovertált és bizonyos mértékben neurotizált.

Ha az érzelmi vizsgálatok nyomán kapott személyiség-képet megnézzük, nem annyira egy 16 éves ifjú, hanem inkább egy 13—14 éves, pubertásban levő gyermek áll előttünk.

A fokozott érzelmi reakciók, az értelmi kontroll hiányos volta és a fejletlen akarát inkább a serdülni kezdőre jellemző. Mindez annak a kérdésnek felvetésére készítetett, vajon csak a búcsúlevelében feltüntetett érzelmi okokból, szüleinek szidalmai miatt akart Á. V. disszidálni? Vagy inkább az explorációban elmondottak miatt? Hogy megszabaduljon az általa lassan elviselhetetlennek érzett tanulástól.

A vizsgált figyelmének gyors kifáradása, a TAT-képekre és egyéb kérdésekre adott válaszainak alacsony színvonala, búcsúlevelének gyermekes stílusa stb., mind arra utaltak, hogy elégtelen eredményeinek és a tanulástól való húzódozásának hátterében komolyabb, elsősorban mentális jellegű problémák állnak. Nem egyedül akarátgyengeség az oka, mint pedagógusai állították.

Hogy feltevésünk helyességét ellenőrizzük, módszeres *értelmességi vizsgálatot* is végeztünk Á. V.-nél.

Ezt a *BINET—BOBERTAG-féle intelligencia vizsgálat* 13—14 éves kornak megfelelő próbáival kezdtük. A vizsgált már az első, a kombinatív készséget igénylő próbát is csak rávezetéssel tudta megoldani. — Az erkölcsi ítéletek felállításánál nem ismerte fel a súlyossági fokozatokat a különböző helytelen cselekedetek között. Szerinte pl. legnagyobb rosszat az a gyermek követte el, aki a történet szerint egy ablakot betört, de nem azért, mert letagadta tettét, hanem mivel: „egy nagy iskolai ablakot betörni kár”.

A találatekonyság, a logikai következtető képesség megállapítására szolgáló próbánál teljesen csődöt mondott. Tíz perces gondolkodás után sem tudta megmondani, hogyan lehet egy hét és egy négy literes korsó segítségével három liter vizet hozni. Végül — türelmét veszve — kijelentette, hogy a feladatban szereplő gyermek biztosan megjelölte az egyik kancsón a három litert, és csak addig engedett bele vizet.

A többi feladatot többé-kevésbé sikerült megoldania. A 11—12 éves kor próbáit jól oldotta meg.

Bár a *BINET—BOBERTAG-féle vizsgálat* feladatainak megoldási módja (ill. meg nem oldása 14 éves fokon) eléggé bizonyítani látszott feltevésünket az értelmi képességek fejletlenségével kapcsolatban, tovább folytattuk az intelligencia-vizsgálatokat.

A reproductív intelligenciával kapcsolatban megnéztük a figyelemkoncentráció milyenségét a BOURDON-teszt felhasználásával. Az emlékezetet a RANSCHBURG—NAGY féle szópár-módszer segítségével vizsgáltuk. A vizsgálatok erősen fáradékony figyelmet, gyorsan létrejövő dekoncentrációt és főleg az elvont szókapcsolatokra kiterjedően gyengébb emlékezetet mutattak.

A produktív intelligencia vizsgálatánál a fogalom-meghatározásai nehézkesebbek, hibásak voltak. A lényegest alig, ill. egyáltalán nem ismerte fel. — A logikai meghatározások és ítéletek vizsgálatára szolgáló Klüver-féle próbánál adott válaszaiból néhányat alább közlünk, mint jellemzőt elvont gondolkodásának milyenségére:

„Miben különbözik egymástól a fősvény és a takarékos?

A fősvény dicsekedik pénzével, a takarékos nem dicsekedik.

Miben különböznek egymástól a bosszú és a büntetés?

— A bosszú rövid ideig tart, a büntetés hosszabb ideig”, stb.

Szó-, ill. gondolatkombináló képességét az EBBINGHAUS-féle szöveg-kiégészítési próbával vizsgáltuk. Ezt a próbát elég elfogadhatóan oldotta meg, bár jóval időn túl.

Az elvégzett értelmi vizsgálatok alapján megállapítható, hogy feltevésünk a vizsgált életkoránál gyengébb értelmi képességeit illetően helyes volt. A. V.-nél lassúbb szellemi fejlődés, bizonyos mértékű, kb. két évre tehető értelmi visszamaradás, (*retardatio mentalis*) állt fenn. Bebizonyosodott, hogy a figyelem-koncentráció, lényegmeglátás, fogalom- és ítéletalkotási képesség, azonkívül a következtetés és az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása terén jóval kortársai mögött van. Egyedül a szó- és gondolatkombináló képességet igénylő próbánál nyújtott korát megközelítő teljesítményt. Ez is magyarázza társaságbeli sikereit. Tud és szeret is beszélni. Az érzelmi és akaratit élet zavarai is főleg az intellektuális kontroll gyengeségére voltak visszavezethetők.

A vizsgálatok befejezésével kiértékeljük esetünket.

Egyik oldalon adva van a vizsgált A. V.-, aki értelmi, érzelmi és akaratit síkon való lassúbb fejlődése miatt lényegében gyermekes személyiség, 16 éves kora ellenére is.

Lassúbb fejlődése részben feltehetően az asphyxiás szülésre — mely az idegrendszer bizonyos fokban károsíthatta —, részben pedig a már 12 napos korában elszenvedett sárgaságra, ill. bélhurutra is visszavezethető (organikus okok). Ez a retardáció kisebb korában még nem volt olyan feltűnő. A lassúbb fejlődés jelei komolyabb formában először a beiskolázás után mutatkoztak, amikor az olvasás megtanulása és a számfogalom kialakítása terén már az első osztályban problémák voltak. (Iskolaéretlenség!) Később is sokat kellett vele foglalkozni, hogy elfogadható eredményeket érjen el.

A VIII. osztályban kapott jó végbizonyítványa nem volt reális. (Talán az édesapának a faluban elfoglalt társadalmi helyzete is közrejátszott benne.) Ez mindjárt kitűnt a gimnáziumba való kerülése után, mikor az első negyedévben 4 tárgyból kapott rovót, ill. intőt. Természetesen a *tanév folyamán csak növekedett a feszültség a reális képességek és az iskolai követelmények között*. Egyre jobban érezte, hogy valójában képtelen megfelelni a feladatoknak, melyeknek végzését tőle elvárták.

Ugyanakkor azonban volt benne bizonyos becsvágy, törekvés is, hogy sikereket érjen el, hogy valahogy mégis kitűnjön társai közül, vagy legalább kompenzálja valamivel az iskolai, tanulmányi sikertelenséget. Mivel egyébként

is hajlott a felületesebb emberi kapcsolatok, a szórakozás, az élvezetek keresése felé, megpróbált legalább ezen a téren érvényesülni. Személyi adottságai voltak hozzá, hogy szívesen vegyék megjelenését a társaságokban. Sima modora, bohózkodásai és jó beszélőkészsége hamarosan sikereket is biztosítottak számára. — Inkább a már dolgozó fiatalokkal barátkozott, akiknek ő, a diák, némileg imponált is. — Természetesen saját helyzetét illetően is csökkent kritikai érzéke, intellektuális fékjének gyenge volta miatt nem tudott megállni a szükséges határnál. — Nem megfelelő baráti környezete, ivócimborái egyre jobban magukkal rántották mulatozásaikba, egyre többször kellett hallania szülei keserű szemrehányásait. Apja végül már tettelegességhez is folyamodott. — Közvetlen környezetével való kapcsolata így egyre rosszabb lett.

Helyzetére a családban jól rávilágított a szökésekor hátrahagyott búcsúlevele is, melyet az alábbiakban közlünk:

„Kedves Szüleim!

Ne haragudjatok tovább rám. Felejtsetek el, mintha én nem is lennék. Elmentem, hogy Anyu élete hátralevő idejét nyugodtan élje tovább. Elismerem, hogy csavargó, strici vagyok, de nem tehetek róla. Ne bánkódjatok, hogy elmentem, legalább nyugodtan vagytok, nincs aki bosszantson benneteket. — Neveljétek tovább Bélát és Zsuzsit, ők megérdemlik, mert mind a kettőből erős jellem, gerinces ember lesz. Még egyszer kérlek benneteket, ne haragudjatok rám, hogy elmentem, hisz Apu is azt mondta, bárcsak mennék el, nem fog kerestetni. Soraimat zárom, csókol benneteket volt strici, csavargó fiatok

Üi. *Apu kérlek, hogy ne keressess!!!*

Hiszen ezt megérted. Földrajzkönyvemet viszem magammal.

Öcsi.

Szerbusztok: Öcsi.”

A szülők tehát nem igyekeztek megfelelő módon kompenzálni a gyermek lassúbb értelmi fejlődését, „éretlenségét” — kellő ráhatások útján — legfeljebb szidták, büntették érte. Különösen az apa. Mintegy „szemben álltak” a fiúval tehát. Ők alkották a *másik oldalt*.

Az apa, nagy nélkülözések közben, saját erejéből végezte el tanulmányait, szerzett diplomát, el sem tudta képzelni, hogy fia ne tudjon tanulni, mikor erre minden lehetőséget megad neki. Csak értelmiségi munkakörben látta biztosítva jövőjét. Annál is inkább, mivel a tanároktól is azt hallotta, hogy a fiú jó fejű, csak lusta. Ezért fel sem merülhetett a családban a középiskola abbahagyásának gondolata a vizsgált részéről. — A. V., hogy szorult helyzetéből, melyet legális úton nem tudott sem megoldani, sem tovább elviselni, megszabaduljon, végül is a „könnyebb ellenállás” irányába ment, és a nehézségekkel szembeni jellemzően gyermekes reakciót, a szökést, ill. a disszidálást választotta.

A disszidálás valódi okát felfedve, elkészíthettük terápiás tervünket, melynél PAVLOV megállapítását tartottuk szem előtt:

„Az egyén nemcsak a veleszületett adottságok, hanem a környezet, a nevelés ötvöze is.”

Mindenekelőtt megoldást kellett találnunk az „alap-bajra”, az idegrendszéri túlterhelés megszüntetésére. Le kellett vennünk A. V. válláról azt a „terhet” (azaz a gimnáziumi tanulmányokat), amit már alig tudott tovább viselni. El kellett érni, hogy a vizsgált ne kényszerüljön olyan feladatok elvégzésére,

amelyekre jelenleg (a vizsgálat idején) nem volt szellemileg felkészülve. Rendezni kellett viszonyát a családdal, ill. társadalommal kapcsolatban is.

Fentiek érdekében mindenekelőtt *behívtuk az apát*, és mindezeket elmondtuk neki. Megmagyaráztuk, hogy a gimnázium elvégzésének további erőltetése egyelőre csak kárára lenne a fiúnak idegrendszerileg és egyéb téren is. Esetleg a disszidálási kísérlet megismétlésétől is tartani lehet. Egyezzen tehát bele, hogy a fiú dolgozni menjen. Ha teherbíró képességének megfelelő feladatot végezhet, ez talán a szülőkhöz, a társadalomhoz való kapcsolatainak rendeződését is elő fogja segíteni. Behozva fejlődésbeli elmaradását, érettebb fejjel az érettségit is könnyebben megszerezheti, esetleg esti tagozaton.

Miután a vizsgálatokkal kapcsolatos magatartási zavarok jórészt az iskolai sikertelenség, a tanulmányi kudarcok adekvát reakciói, azok a gimnáziumból való kimaradással gyökerüket veszítik. Megszűnni egyedül ettől természetesen nem fognak, már csak a vizsgált labilis egyénisége s a megszokás, a barátok csábításai miatt sem. De mindenesetre könnyebb lesz ellenük küzdeni, mivel érvényesülési törekvéseit egy megfelelő munkahelyen „legálisan” is kiélheti. Az apa kezdetben hallani sem akart arról, hogy a fia ne folytassa tovább a középiskolát. Saját gyermekkorára hivatkozott, a fiú lustaságát emlegette. Később azonban mégis engedett.

A vizsgáltat kivette a középiskolából, és velünk megbeszélve, egy üzletbe helyezte el tanulóként.

A. V. megváltozásához azonban magának a vizsgálatnak közreműködésére és a társadalom segítségére is szükség volt, mely utóbbi esetünkben konkrétan a fiú munkahelyének dolgozóit jelentette. A korrekcióhoz az „alapot” tehát a vizsgálatnak a neki megfelelő munkakörben való elhelyezése szolgáltatta, további biztosítékát pedig a vele való gyakori, pszichoterápiás célzattal történő beszélgetések és az otthoni nevelésében tanácsunkra bekövetkező változások jelentik. Sokat segített az új környezetbe való zökkenésmentes beilleszkedésnél *munkatársai megértő viselkedése*, főnökének segítőkészsége, ki időnként—kérésünkre—be is számol a fiú munkájáról és ottani viselkedéséről. Á. V. jó modorának, beszédképességének hasznát veszi az üzletben. Segítséggel bizonyos fokig „kiélheti” társas igényeit. A vevők szeretik. Természetesen problémák azért adódnak, a változás, az átalakulás nem megy gyorsan. Nehezen vetkezi le felületességét, „nagyvonalúságát”. A munkában való pontosság csak lassan fejlődik ki nála. Nehéz véglegesen elszakadnia a „rég” barátoktól, az együttes szórakozásoktól is.

Azonban a komplex nevelési ráhatások, melyek részünkről és a szülői ház, ill. munkatársai részéről érik és amelybe beletartozik az állandó ellenőrzés is, — nem engedik véglegesen visszaesni. Nem fogja engedni jelenlegi munkahelyével való elégedettsége sem, mivel nem szeretné azt elveszíteni.

Az, hogy Á. V. jelenleg dolgozik, nem jelenti egyben az érettségiről való lemondást is. Ha a belső fejlődési folyamatok és a külső nevelési hatások következtében személyisége érettebb lesz, esti tagozaton leteheti az érettségi vizsgát, sőt magasabb képzettség megszerzése sem lehetetlen számára.

Sz. RUBINSTEIN neves szovjet pszichológus „*Az általános lélektan alapjai*” c. munkájában kifejti, hogy az egyén személyiségjegyei nemcsak előfeltételei a fejlődésnek, hanem a neveléssel megszervezett tevékenységben ki is alakulnak.

Mint írja: „A pszichikus funkciók működésük folyamatában alakulnak ki . . . Az értelmi fejlődés szakaszai, ill. fokai (a fejlődés belső feltételei mellett). . .

a tanulás során elsajátított tartalmaktól, valamint a nevelői ráhatásoktól függenek.”

Ismertetett esetünk is bizonyítja, hogy a *lassúbb, retardált fejlődés korrekcióját nem bízhatjuk egyedül az időre*. Nekünk magunknak is aktívan be kell avatkoznunk, a környezeti viszonyok rendezése és a megfelelő következetes, rendszeres nevelési ráhatások megszervezése révén.

Пал Сабо

ПОСЛЕДСТВИЯ ДИСГАРМОНИИ МЕЖДУ ФИЗИЧЕСКИМ И ДУХОВНЫМ РАЗВИТИЕМ

Вскоре после сдачи школьных экзаменов 16-ти летний юноша — ученик II класса гимназии нарушил закон. Автор как психолог стремится раскрыть причины, которые привели к подобному поступку. Он установил, что психическое развитие юноши по сравнению с его физическим развитием было замедленным. Из этого факта автор делает вывод, что нельзя ожидать, что с течением времени развитие спонтанно станет уравновешенным, педагогика должна вмешаться в его ход путем улучшения окружающих молодого человека условий и эффективного воспитательного воздействия.

Pál Szabó

THE CONSEQUENCES OF DISHARMONY BETWEEN INTELLECTUAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT

A 16 years old boy attending the second form of secondary school went foul of the law shortly after he had passed his examinations. The author, a psychologist, wanted to reveal the motives in the child's development which had led to such behaviour. He found that the said pupil's intellectual development was retarded in comparison with his physical growth. He drew the conclusion that the correction of a development of this kind could not be relied merely on time, it should be interfered with by means of settling the child's environmental relations and organizing efficient educational influences.

„...AZ EGYETEMI IFJÚSÁG TUDATÁRA ÉBREDT A PEDAGÓGIÁBAN VALÓ ELMARADOTTSÁGÁNAK...

—Az elmúlt hónapokban, a Magyar Tanácsköztársaság ötvenedik évfordulójára emlékezve, számos tanulmány jelent meg és több előadás hangzott el a legendás 133 nap nevelésügyéről, amelyekben említés történt az 1903-ban létrejött Gyermektanulmányi Bizottság, majd az ennek nyomán alakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság tevékenységéről.

Ismeretes, hogy e társaság képviselői — akik különböző állami hivatalok, iskolák vezetői, tanárai, előadói voltak — a polgári demokratikus forradalom idején tevékenyen részt vettek a VAOSZ iskolai reformterveinek kidolgozásában, sőt Köznevelési Reformbizottságot is alakítottak.

NAGY LÁSZLÓ, a társaság főtitkára, később a Köznevelésügyi Népbiztonságon a gyermektanulmányi és pedagógiai ügyek előadója volt, majd a Torna-tanítóképző Intézetben — ahol tanított — a direktórium tagja lett, sőt őt javasolták a tervezett Női Testnevelési Főiskola főigazgatói tisztségére is. Sokféle elfoglaltsága mellett, közvetlen munkatársai segítségével időt, fáradságot nem kímélve készítette el a nyolcosztályos, egységes kötelező népoktatás reformtervezetét, amelyben maximálisan figyelembe vette a gyermek egyéniségét és fejlődési sajátosságait. Kidolgozta a Testnevelési Főiskola szervezési, nevelési és oktatási tervét, amelyben helyet biztosított az eddig ott ismeretlen pszichológiának és gyermektanulmánynak.

A Tanácsköztársaság kikiáltása után a társaság felhívást intézett a nevelőképző intézetekhez, amelyben felhívta a figyelmet „a gyermeki fejlődés menetéhez idomuló és a gyermek érdeklődésével számoló oktatás, a gyermek tanulmányozás” fontosságára. E felhívás nyomán 1919 áprilisában a budapesti polgári iskolai tanárképző főiskolán az önképzőkör keretében Gyermektanulmányozási Diákkört szerveztek, majd 1919. április 29-én a budapesti egyetemen 600 taggal megalakult a „Gyermektanulmányi Társaság Tanítójelölt Köre”. A polgári iskolai tanárképző főiskola diákkörének munkájáról csak annyi adat áll rendelkezésünkre, amennyit NAGY LÁSZLÓ a Női Testnevelési Főiskola szervezési tervének vitája során a Köznevelésügyi Népbiztonságon elmondott; a budapesti egyetem gyermektanulmányi körének megalakulásáról és kezdeti működéséről azonban részletes tájékoztatást kapunk a Gyermektanulmányi Társaság vezetőinek a köznevelésügyi népbiztoshoz intézett alábbi felterjesztéséből, amely az Országos Levéltárban egy számla mellékleteként került elő:

Köznevelésügyi Népbiztos Elvtárs!

A magyar Gyermektanulmányi Társaság képviselőjében jelentjük, hogy f. é. április hónap 12-én megalakult a budapesti tudományegyetemen a „Gyermek-

tanulmányi Társaság Tanítójelölt Köre” 600 taggal, amely április 29-én immár meg is kezdte szervező és kiképző munkáját.

A megalakult Gyermektanulmányi Kör arra kérte a Gyermektanulmányi Társaságot, hogy néhány előadásban tájékoztassa tagjait a gyermektanulmányozás eredményéről. Társaságunk e kérés elől nem térhetett ki és az előadásokat megtartotta. Ezek tárgyaitól és költségeiről a következő jelentést tesszük:

A Gyermektanulmányi Társaság az egyetemi és tanítóképzői ifjűmunkásokból alakult fiók-körének tagjai számára f. év május hónapban részint elméleti előadásokat, részint pedig gyakorlati bemutatásokat rendezett. Az elméleti előadások díjazására óránként 100 koronát, a gyakorlati bemutatásokért 50 koronát kérünk az előadók részére, akik a következő témákról tartottak előadásokat:

Répay Dániel: „A gyermektanulmányozás bibliográfiája és intézményei” címen 2—2, összesen 4 órán	400 Korona
Domokos Lászlóné: „Az Új Iskola feladata és tanításmódja” címen elméleti 4 órai előadást és 2 órai gyakorlati bemutatást tartott, összesen 6 órán	500 Korona
Gröber Vilma: „Az Új Iskola nevelési eljárásai” címen 2 órai elméleti előadást tartott	200 Korona
Ballai Károly: „A Gyermektanulmányi Múzeum ismertetése” címen összesen 4 órában bemutatásokat tartott.	200 Korona
Összesen	1300 Korona

Arra kérjük Népbiztos Elvtársat, hogy a tanítójelöltek részére a gyermektanulmányi ismeretekbe bevezető s a f. év május hónapban tartott előadások költségeinek fedezésére az előadók számára 1.300 (Egyezerháromszáz) korona díjat kiutalni szíveskedjék.

Népbiztos Elvtárs!

Ismeretes dolog, hogy a kommun kormány előtt a tanítók pedagógiai képzése az egyetemen nem vette alapul a gyermektanulmányi kutatások eredményeit, ezért teljesen siker nélküli volt. A Tanácsköztársaság Kormányának újtó szellemű hatása alatt az egyetemi ifjúság tudatára ébredt a pedagógiában való elmaradottságának s ez irányú hiányok pótlását a Magyar Gyermektanulmányi Társaságtól kérte. Társaságunk készséggel vállalkozott a tanítójelölt ifjűmunkásoknak gyermektanulmányi ismeretekbe való bevezetésére, amit meg is tett, de saját bevételeiből az előadók díjazását nem fedezheti. Ezért kérjük, hogy ezek költségeire 1.300 koronát engedélyezni szíveskedjék.

Budapest, 1919. június hó 18-án

Répay Dániel
főtitkár

Nagy László
ügyvezető

Eleinte a budapesti egyetem diákköréhez csatlakoztak a tornatanítóképző intézet férfi hallgatói is. 1919. május elsejétől azonban a tornatanítóképzőben heti két órában kötelező tantárgy lett a gyermektanulmány, amelynek Nagy László volt az előadója.

Деже Киш

«... СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ ОСОЗНАЛА СВОЮ ОТСТАЛОСТЬ В ОБЛАСТИ
ПЕДАГОГИКИ...»

Автор знакомит читателя с документом, свидетельствующим о том, что Венгерская советская республика в течение недолгого времени своего существования 50 лет тому назад с большим интересом относилась к вопросам изучения детей. Публикуемый документ является докладной запиской Народному комиссариату просвещения, в которой сообщается, что Общество по изучению детей организовало лекции и демонстрации фильмов в кружке молодых рабочих — студентов университетов и учительских институтов. Общество просит Народный комиссариат оказать ему материальную поддержку.

Dezső Kiss

„...THE YOUTH OF THE UNIVERSITIES HAVE BECOME CONSCIOUS
OF THEIR BACKWARDNESS IN PEDAGOGY...”

The paper presents and assesses a document bearing record to the circumstance that before 50 years, at the time of the short-timed Hungarian Soviet Republic, great attention was bestowed on the study of children. The said document is a petition addressed to the Educational Commissariat. It sets out that the Society of Pedology has organized lectures and demonstration teachings for a circle formed of young workers of the universities and teachers's training schools. The petitioners request financial aid for the purpose of these activities.

KÉT „ÖSSZES-ÜLÉS” A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIAÁN

1969 őszén az MTA két pedagógiai témájú „összes-ülést” tartott, amelyen az Akadémia tagjai és a meghívottak az V. Nevelésügyi Kongresszus előkészítő bizottságának tézisanyagából két kérdéscsoportot vitattak meg.

*A társadalom igényei
az oktatással-neveléssel szemben*

Az 1969. október 15-i ülésen LIGETI LAJOS, az MTA alelnöke elnökölt, a vitaindítót ERDEY-GRÚZ TIBOR, a MTA főtitkára, az V. Nevelésügyi Kongresszus 1. sz. témabizottságának vezetője tartotta. Hangoztatta, hogy a társadalmi fejlődés meggyorsulása, az ezzel kapcsolatos problémák indokolttá teszik iskola-politikánk felülvizsgálatát. Az ugyanis a társadalom igénye, hogy az iskola olyan szellemi fegyverzettel lássa el a fiatalságot, olyan képességeket fejlesszen ki benne, amelyek lehetővé teszik, hogy mindenkori alkalmazkodni tudjon a jövő változó társadalmi feltételeihez. A fejlődés üteme a következő évtizedekben még gyorsabban lesz. Mindehhez szükséges, hogy jól ismerjük a mai realitásokat, a közelmúlt fejlődési ütemét, a fejlődés struktúráját, látnunk kell, hogy mi várható a következő évtizedekben. Tudomásul kell vennünk, hogy egy nemzedék életében többször is megváltozik majd az élet struktúrája, ezért az iskolának arra kell törekednie, hogy a konkrét ismeretek mellett mindinkább növelje az emberek szellemi mozgékonyágát.

De további követelmények is felmerülnek. Ezek közé tartozik az organizálás, irányítás, a vezetés mind nagyobb szerepe: az emberek egyre szélesebb körét kell bevonni a tevékenységekbe, s ehhez olyan általános műveltség kell rendelkezniük, amely lehetővé teszi a tájékozódást a folyton változó viszonyoknak megfelelően. Fontos tényező a demokratizálódás is: minél szélesebb rétegek kapcsolódjanak a napi munkán belül és kívül a nagyobb összefüggések körébe. A munkaidő csökkenése veti

felszínre azt az igényt, hogy az iskola a szabadidő kultúrált, tartalmas felhasználására is készítse elő a fiatalokat.

Jól látható: a termelés és az oktatás-nevelés, a gazdasági fejlődés és a kulturális fejlődés a legszorosabb kölcsönhatásban van, problémáik megoldása egész társadalmunkat, egész jövőnket érinti. Ezért indokolt a Nevelésügyi Kongresszus téziseinek széles körű megvitatása.

BABICS ANTAL akadémikus, a BOTE urológiai klinikájának igazgatója hozzászólásában kifejtette: a tárgyalta vitaanyag határozottan érezteti, hogy mindenben az ember javát, boldogulását akarja kibontakoztatni. Azt azonban kevésbé sugallja, hogy ehhez első-sorban értékes emberek szükségesek, a technika és a tudomány felhasználása mellett. Ma még sok olyan ember él társadalmunkban, akiknek nem belső igénye a jól végzett munka. Ilyen környezetben nevelődik ifjúságunk, ezt figyelembe kell venni. Az akceleráció biológiai és morális problémáit is alaposan meg kell vizsgálni, valamint azt a tényt, hogy a jó szakmai felkészültségű fiatalok nagy része nem érdeklődik a kulturális élet, az irodalom és a művészi alkotások iránt.

ANDICS ERZSÉBET akadémikus, tanszékvezető egyetemi tanár véleménye szerint a vitaanyag az egész problémát szinte kizárólagosan a természettudományok szintjén tárgyalja, nagyon kis szerepet kapnak benne a társadalomtudományok. Ezenkívül nagy az eltérés benne a messze jövő felé, a közelebbi jövő kárára. Haladásra képes embereket kell képezni, akik tudásukat és ismereteiket meg tudják újítani, ahogy ez a tézisekben is szerepel, ezért széles körű műveltségre van szükségük, s ebből nem hiányozhatnak a társadalomtudományok. Nem szabad elfelejtenünk, hogy az emberformálás a szocializmus felépítésének előfeltétele és célja. Tehát ember-centrikusabb legyen az elaborátum, hiszen a kommunizmus felépítéséhez nemcsak több számológép, technikai felszerelés kell, hanem más

emberek is. Az ifjúság problémájáról szólva megemlítette, hogy úgy kellene nevelési céljainkat megfogalmazni, hogy azok valóban megragadják az ifjúság fantáziáját. Sok energia van az ifjúságban, s meg kell találni a módját, hogy az ifjúság teljes életet élve, energiáját hasznosan élhesse ki, úgy, hogy az valóban a társadalom hasznára váljék.

SCHAY GÉZA akadémikus, az MTA Központi Kémiai Intézetének igazgatója szerint helyes, hogy figyelembe vesszük a társadalom igényeit az oktatás-nevelés kérdéseiben, és amennyire lehet, prognosztikusan fel kell ezt mérni. Hogy ennek alapján milyen tudásanyagot kell nyújtani az ifjúságnak, az aránylag könnyen megállapítható. A dolog alfája és omegája azonban az, hogy az embereket fegyelm-zettségre, felelősségérzetre kell nevelni a társadalommal, környezetükkel, önmagukkal szemben. Ez a nehezebb. Ehhez jó oktatókra, nevelőkre van szükség, képzésüket korszerűsíteni kell, társadalmilag nagyobb megbecsülést, kormányzati szinten pedig jobb anyagi bázist kell biztosítani számukra.

KOVÁCS K. PÁL, a MTA levelező tagja, a Villamosenergiapi Kutató Intézet igazgatója az átmenet bemutatását hiányolta a vitaanyagból. Az itt kifejtett szintű műszaki technikai fejlődés, kibernetizálódás ugyanis 1970 és 2000 között nem fog bekövetkezni, különösen nem hazánkban, hanem a régi és az új technika egymás mellett fog élni. Ezért differenciáltabb oktatás szükséges a következő három évtizedben az általános és középiskolákban. Az átmeneti realitás csak így biztosítható.

Ezután HORVÁTH JÁNOS ezredes, a Zalka Máté Műszaki Katonai Főiskola parancsnoka az oktatás-nevelés katonapolitikai és honvédelmi vonatkozásait fejtegette, majd KROMPECHER ISTVÁN, az MTA levelező tagja, a DOTE Anatómiai, Szövet- és Fejlődéstani Intézetének igazgatója a felsőoktatás pedagógiai problémáiról szól: be kell vonnunk a képzés munkájába a hallgatókat, feladatokat kell adni számukra, problémákat kell felvetni előttük, választás elé kell állítani, meg kell gondolkodtatni őket. Az oktatást megfelelő segédeszközökkel élnétkíteni kell, ábrákkal, modellekkel, filmvetítéssel, tévével. Az értékes adatközlések mellett élménnyé kell emelni az előadásokat.

LÁNG GÉZA, az MTA levelező tagja, tanszékvezető egyetemi tanár (Agrártudományi Egyetem) kiemelte, hogy az elkövetkező évtizedekben is középpontban marad a tanár személyisége, mégpedig az oktatás-nevelés egysége érdekében. Oktatás nem történhet nevelés nélkül, az ismeretanyagot nevelési ráhatás nélkül nem lehet élményszerűen elsajátítani. Egy másik vonatkozás az ifjúság nevelésében — éppen azért, mivel a fizikai igénybevétel csökken a jövőben, s megnövekszik a

szabad idő — nagyobb szerepet kellene juttatni a sportnak. Jelenleg nincsenek meg a feltételei annak, hogy az ifjúság széles tömegei megfelelően sportolhassanak. További kiegészítő javaslatok: igaz, hogy az ipari dolgozók száma jelentősen csökkenni fog, ugyanakkor azonban a szolgáltató tevékenység növekedésére számíthatunk. Ez a tény nem tükröződik az anyagban. Nem került kifejtésre a mezőgazdasági dolgozók jövőbeli sajátos szerepe sem, pedig ez is lényeges képzési probléma.

KOVÁCS ISTVÁN akadémikus, tanszékvezető egyetemi tanár (Budapesti Műszaki Egyetem) a szabad idő kérdéséhez szól hozzá. A munkaidő csökkentését az teszi lehetővé, hogy kimagasló tudományos felfedezések technikái megvalósításaként bonyolult gépsorokat állítanak a termelésbe. Ezek kezeléséhez magas képzettségű műszaki gárdára van szükség. Képzettségük azonban állandó fejlesztést igényel, hogy követhessék az állandóan változó, fejlődő műszaki technikát. Ez viszont csak akkor érhető el, ha a szabad idő egy részét tanulásra fordítják. Így lehet csak a munkaidőt három napra csökkenteni, más-keppen nem. Mindez előtérbe állítja a permanens tanulása problematikáját.

RÓNA BORBÁLA osztályvezető, (Közegészségügyi Intézet Iskolaegészségügyi Osztálya) hangoztatta, hogy a gyermek egészséges fejlődését nem lehet leszűkíteni arra, hogy értelmileg harmonikusan fejlődjék, hanem arra kell törekednünk, hogy testileg, érzelmileg, morálisan is harmonikus legyen a fejlődés. Akármelyik tényező marad el, nem tudunk olyan embert nevelni, aki a jövőben ráváró sokrétű feladatnak eleget tud tenni. Sajnos, a testi nevelést a vitaanyag leszűkíti arra, hogy több testnevelési óra kell, illetőleg egészséges életmód kell. Ennél sokkal több kell, melynek érdekében szoros együttműködést kell biztosítani a pedagógus, a pszichológus, az orvos és a család között.

BONDA JÓZSEF mérnök-tanár a természettudományi képzés korszerűsítését sürgette, az ismeretanyag átgondoltabb kiválogatását tartva igen lényegesnek.

ERDEY-GRÚZ TIBOR rövid összefoglalójában hangsúlyozta, hogy a közeljövő feladata az itt elhangzott gondolatok hasznosítása az V. Nevelésügyi Kongresszus tanácskozásain, illetőleg dokumentumaiban. Az elnöklő LIGETI LÁJOS „a pedagógia alapkérdése az ember”-gondolat fejtegetésével zárta be az ülést.

Korszerű általános műveltség — szakképzés

Az 1969. november 12-i „összes-ülés” elnöke RUSZNYÁK ISTVÁN, az MTA elnöke volt. ERDEY-GRÚZ TIBOR bevezetőjében kifejtette: korunkban az általános műveltség szerepe nem csökken, ellenkezőleg, az egyén és a társada-

lom fejlődésében szerepe növekedik. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy mind az általános, mind a szakműveltség köre, struktúrája, funkciója, illetőleg egymáshoz való viszonyuk új módon vetődik fel. A társadalmi-gazdasági fejlődés, a tudományos-technikai forradalom, valamint az ismeretanyagnak ezzel szükségszerűen együtt járó gyorsütemű felhalmozódása és elvülése, a szakmai specializálódás fokozódása korábban ismeretlen problémák elé állítják a ma és a jövő emberét, az oktatásügyet. Ennek következtében — többek között — alapvető feladattá vált az általános műveltség fogalmának, körének, tartalmának, funkciójának és a szakmai képzettséghez való viszonyának vizsgálata, korszerű meghatározása.

Az általános műveltség hosszú történelmi korszakon keresztül enciklopedikus, egyoldalú humán és kontemplatív jellegű volt. A tézisek helyesen hangsúlyozzák az általános műveltség e jellemzőinek korszerűtlen voltát és meghaladásának szükségességét.

Néhány lényeges kérdéskör tisztázása döntően hozzájárulhatna az említett feladat megoldásához:

A tudományos-technikai forradalom összekapcsolása a szocialista kulturális forradalommal.

A természettudományos-technikai műveltség és a humán műveltség helyes arányainak és szintetizálásának, integrálásának problémája.

A világnézet és az ún. integráló tudományok (matematika, kibernetika) szerepe a természet-, technikai és társadalomtudományok által feltárt ismeretanyag szintetizálásában, a korszerű általános műveltség struktúrázásában.

A cselekvésre való nevelés, a cselekvő emberi magatartás kialakítása.

A világnézet kettős szerepe (mint nézetrendszer integrálja a műveltségi elemeket, és mint motivációs rendszer az emberi magatartás vezérlője).

Az anyanyelvi műveltség jelentősége.

A bevezető előadást követő vita első hozzászólója *Tamás Lajos* akadémikus, az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója a nemzetközi tapasztalatok, publikációk feldolgozását hiányolja a tézisekben, és felvetette azt a gondolatot, hogy nem lenne-e helyes, ha a tézisekben szereplő nagy jelentőségű kérdéseket a szocialista országok tudományos akadémáinak konferenciáján, esetleg az UNESCO keretében is megvitatnák.

LÓRÁND IMRE vezérőrnagy, a Zrínyi Miklós Katonai Akadémia parancsnokhelyettese az általános műveltség fogalmát és tartalmát elemmezte azt az álláspontot képviselte, hogy napjainkban az általános műveltségben döntő determinánssá válnak a természet- és műszaki tudományok által szolgáltatott ismer-

etkörök, anélkül, hogy a társadalomtudományi, valamint az emberre vonatkozó ismeretek jelentőségét kétségbe vonhatnánk. Ebből következik, hogy a korszerű általános műveltségnek napjainkban integráns része a katonai műveltség minimuma.

BOGNÁR JÓZSEF, az MTA levelező tagja, a Kultúrkapcsolatok Intézetének elnöke három problémakörrel foglalkozott hozzászólásában. A felnövekvő nemzedék értékrendszere vizsgálatának fontosságát hangsúlyozva kiemelte: ennek ismerete nélkül nem lehet szuverén módon célokat, művelődési anyagot és formákat megállapítani. Ezt követően az egyre inkább differenciálódó és specializálódó szakképzés társadalmi „veszélyeire” mutatott rá: a szűk körű speciális képzettség alapján hozott döntések társadalmi hatásának felmérésére csak olyan szakemberek képesek, akik megfelelő és korszerű általános műveltséggel is rendelkeznek. (E probléma megoldásában jelentős szerepet kell kapnia a posztgraduális képzésnek.) Hozzászólása végén az ember szellemi teherbíró képességének problémáját és e probléma vizsgálatának szükségességét hangsúlyozta.

GEGESI KISS PÁL akadémikus, egyetemi tanár a tézisek hiányosságaként említette, hogy ezek nem vizsgálják azt az utat, amelynek során a személyiség fejlődésének el kellene jutnia egy meghatározott, a nevelési eszményben rögzített szintre. E probléma vizsgálata nélkül ugyanis válasz nélkül marad a következő kérdés: mi az oka annak, hogy 14—18 évig tartó intézményes nevelés végén nem „kapunk” sokoldalúan fejlett személyiséget. Ezzel kapcsolatban két alapvető tényre utalt: egész oktatási rendszerünk a „kalkulusra” épül; másrészt még ma sem sikerült átültetni a nevelési gyakorlatba a tudományok verifikált eredményeit.

TRENCSÉNYI-WALDAPFEL IMRE akadémikus, tanszékvezető egyetemi tanár sokoldalúan elemezte az általános műveltség jellegét és tartalmát. Véleménye szerint az általános műveltségnek alapvetően humanisztikus jellegűnek kell lennie. Nem úgy, hogy művelődési anyagában túlnyomó többségben vagy akár csak többségben kellene lennie a klasszikus értelemben vett humanum jellegű ismeretanyagoknak, hanem abban az értelemben, hogy minden művelődési anyagnak a sokoldalú, harmonikusan fejlett ember kialakítását kell szolgálnia.

Véleménye szerint a tézisekben rejlő koncepció bizonyos egyoldalúságról tanúskodik; s ez némileg technicista és pragmatikus jellegben jut kifejezésre: a szerzők az általános műveltséget is a szakmai műveltség oldaláról nézik. Nem tartja helyesnek, ha az általános műveltségről beszélve pusztán a termelési színteremben élő embert tartjuk szem előtt (ebben a tekintetben sem hanyagolható el a

művészet emberformáló szerepe), hanem a teljes emberi élethez szükséges igényekből kell kiindulni.

Az általános műveltség leglényegesebb elemeként az általánosítás készségét jelölte meg. Az általánosan művelő anyagot ezen elv alapján kell meghatározni. A leglényegesebb kérdés: hogyan valósítottuk meg az általános műveltség általánossá, mindenki számára elérhetővé tételének feladatát. Ezzel kapcsolatban azokra a számadatokra utalt, amelyek szerint a felszabadulás utáni huszonöt évben az iskolaköteles korú lakosság 30–35 százaléka nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát, nem is beszélve azokról, akik osztályon osztályokban végzik tanulmányaikat.

SZIGETI JÓZSEF, az MTA levelező tagja, tanszékvezető egyetemi tanár, a vitaanyagot kidolgozó munkacsoport vezetője hangsúlyozta, hogy a Gegei Kiss Pál és a Bognár József által felvetett kérdések valóban lényegi és alapvető problémák, amelyekkel szembe kell nézni, de túlmennek a vitatott tézisek témakörén, és így azokkal a tézisek természetesen nem foglalkoznak. A Trencsényi-Waldapfel Imre által felvetett kérdésekkel kapcsolatban azt fejtegette, hogy a tézisek intellektualizmusáról, esetleg valamiféle pragmatista jellegéről csak annyiban lehet beszélni, amennyiben a nevelésben általában van bizonyos prioritása az intellektuális nevelésnek. Ez viszont nem jelent mást, mint a korszerű nevelés és a korszerű általános műveltség azon alapvető igényének a figyelembevételét, amely a tudományos gondolkodási készség és képesség kialakítása irányában jelentkezik. Emellett a tézisekben jelentős hangsúlyt kap például a művészeti nevelés, amikor is a tézisek erőteljesen hangsúlyozzák az esztétikai elvek és az intenzív jellegű esztétikai nevelés fontosságát. A továbbiakban arra is utalt, hogy a téziseknek nem lehet feladata a művelődési anyag pontos körülhatárolása, és semmiképpen sem vállalhatja ennek tantárgyi szintű lebontását.

LENGYEL SÁNDOR egyetemi tanár felszólalásában három alapvető kérdést emelt ki, amelyekre véleménye szerint a téziseknek választ kell adniuk: Milyen célt szolgáljon az általános műveltség? Mi legyen a tartalma? Milyen eszközökkel lehet elérni, hogy valóban általánossá váljon tehát ténylegesen mindenkire kiterjedjen? Különösen ez utóbbi probléma kimunkálását tartaná nagyon lényegesnek, mivel osztja azon aggodalmakat, amelyek e tekintetben Trencsényi-Waldapfel Imre hozzászólásában is hangot kaptak.

KOZMA LÁSZLÓ, az MTA levelező tagja, tanszékvezető egyetemi tanár a tézisek hiányosságaként emelte ki az általános és az alapműveltség viszonyának tisztázatlanságát. Az általános műveltség fogalmával kapcsolatban azt az álláspontot képviselte, hogy az „által-

ános” e fogalomban valójában azt jelenti: e műveltségnek mindenkire ki kell terjednie.

Zs. NAGY IMRE kandidátus, a Tihanyi Biológiai Kutatóintézet tudományos főmunkatársa a világnézet döntő fontosságát hangsúlyozta felszólalásában. Véleménye szerint az általános műveltség kialakításában, a nevelés egész folyamatában a „mit tanítsunk” kérdése helyett a „hogyan tanítsunk” kérdése az alapvető.

PANTÓ GÁBOR, a MTA levelező tagja, egyetemi tanár a földtani tudományok indokolatlan háttérbe szorítását tette szóvá, majd BANGHA JÓZSEF gépipari technikai mérnök-tanár az oktatásügyi tervezési viszonylagos elmaradottságára és a korszerű módszerek gyorsabb és szélesebb körű bevezetésének szükségességére hívta fel a figyelmet.

ELEKES LAJOS, az MTA levelező tagja, tanszékvezető egyetemi tanár a vitatott problémakör leglényegesebb kérdéseként emelte ki az általános műveltség, illetőleg az alapműveltség, valamint a korszerűség fogalmának szabatos meghatározását.

Az általános műveltség minden korban két vonatkozásban jelentette és jelenti az általánosságra való törekvést. Egyrészt általános jellegű e műveltség abban az értelemben, hogy „mindenre”; másrészt, hogy „mindenkire” kiterjed. (Más kérdés, hogy ez az igény mennyire volt reális a megelőző történelmi korszakokban.). Ezt követően az általános műveltség kettős aspektusát elemezve hangsúlyozta, hogy a „mindenre” kiterjedtség tulajdonképpen azt jelenti, hogy olyan alapot kell e műveltségnek biztosítania az ember számára (és ennyiben alpműveltség is), amely lehetővé teszi a gondolkodás mindenirányú mozgékonyosságát, átfogó jellegét, az általánosítás készségének kialakításával az új ismeretek asszimilálásának és feldolgozásának folyamatos lehetőségét. Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódott az a fejtegetés, amelyben a hozzászóló a korszerű műveltség egyik alapvető jellemzőjeként annak integrált jellegét emelte ki.

A tézisek véleménye szerint helyesen jelölik meg alapvető integráló tényezőként a világnézetet, de problematikusnak látszik ezzel kapcsolatban az úgynevezett integráló tudományok funkciójának értékelése. A világnézet funkcióját e tekintetben nem helyettesítheti sem a matematika, sem a kibernetika, hiszen a valóság kvalitatív sajátosságai e tudományok által (legalábbis jelen állapotukat tekintve) megragadhatatlanok, a korszerű, tehát marxista jellegű általános műveltségben viszont e sajátosságoknak, illetve a felismerésekre, elemzésekre való képességnek döntő szerepe van. A világnézet, amely intellektuális értelemben is rendező a művelődési anyagot, magatartás-determináló jellegénél fogva ezt funkcionáltatja is.

Az általános műveltség „mindenkire” történő kiterjesztésének reális lehetősége a szocialista társadalmakban teremthető meg. Ez azonban nem jelenti azt, hogy e tekintetben jelenleg megnyugtató lenne a helyzet.

Az akceleráció kérdését elemezve a hozzászóló azzal a nézettel foglalkozott, amely abban látja e jelenség lényegét, hogy a biológiai fejlődés mögött elmarad az intellektuális fejlődés. Véleménye szerint sokkal inkább arról van szó, hogy a gyorsabb biológiai és intellektuális fejlődés mellett a társadalomba való beilleszkedés készsége mutat bizonyos fokú elmaradást. Ennek okát a társadalmi tapasztalatok hiányában (vagy nem megfelelő voltában) kell keresnünk, és ezzel kapcsolatban nyugtalanító kérdés: vajon biztosítunk-e megfelelő tevékenységi lehetőséget a különböző életkoroknak megfelelően? Enélkül ugyanis a

társadalmi beilleszkedéshez szükséges tapasztalatok megszerzése lehetetlen.

A vitaülés utolsó hozzászólójaként Kovács K. PÁL, az MTA levelező tagja az általános műveltség kérdésével foglalkozva az „alpműveltség” fogalmát, mint helytelen fogalmat a tézisekből is törölnöndök ítélte.

A vita összefoglalásaként ERDEY-GRÚZ TIBOR kiemelte e viták jelentőségét és utalt arra is, hogy az elhangzott álláspontok és vélemények további elemzésének egyik lehetőségét éppen az Akadémia további vitaülései fogják biztosítani. Az „összes-ülés” zárszavában RUSZNYÁK ISTVÁN elnök hangsúlyozta: a jövőben a Magyar Tudományos Akadémiának is sokkal nagyobb figyelmet kell szentelnie a pedagógia, a nevelés- és oktatásügy kérdéseinek.

MIHÁLY OTTÓ

NEMZETKÖZI NEVELÉSELMÉLETI MUNKAÉRTEKEZLET

„Az ifjúság tudata és magatartása formálásának sajátosságai és problémái a szocialista építés jelen szakaszán” címmel rendkívül fontos, időszerű téma került napirendre Balatonfüreden 1969 októberében, neveléstudományi szakemberek négynapos konferenciáján. A munkaértekezletet az V. Nevelésügyi Kongresszus keretében a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstudományi Szakosztálya, az MTA Pedagógiai Bizottsága és az Országos Pedagógiai Intézet rendezte azzal a céllal, hogy a fenti téma kapcsán neveléstudományi, gyakorlati nevelési és kutatásmetodikai kérdések kerüljenek megvitatásra hazai és külföldi szakemberek között. Több mint száz hazai résztvevő volt: a Társaság Neveléstudományi Szakosztályának tagjai, a pedagógusképző intézetek képviselői, a Művelődésügyi Minisztérium és a megyei közoktatási apparátus munkatársai, az ifjúsági szervezet, a Magyar Nők Országos Tanácsa, a honvédség küldöttei, érdeklődő gyakorló pedagógusok. A külföldi résztvevők: J. DJORDJEVIC (Belgrád), W. DORST (Jena), A. LEWIN (Varsó), L. I. NOVIKOVA (Moszkva), J. POLZIN (Berlin), I. STANCIU (Bukarest), B. SUCHODOLSKY (Varsó) és I. WOJNAR (Varsó). Az ülészak egy részén jelen volt T. KOBAYASHI, az UNESCO hamburgi intézetének igazgatója.

Az Előkészítő Bizottság az értekezlet megelőző félélvben igen körültekintő, alapos munkát végzett. A szervezési kérdések rendkívül munkaigényes tennivalói mellett a tartalmi előkészítés is kellő hangsúlyt kapott. A két referátum téziseit, a két téma legújabb irodalmának jegyzékét, a korreferátumok téziseit jó időben megküldték a résztvevőknek — a külföldieknek is —; így biztosították a várható vita intenzitását, ugyanakkor a „témánál

maradás” mindig nehéz követelményének betartását.

A komplex témába két fő referátum vezetett be. Az első „Az emberi sokoldalúság marxista eszménye” címmel ÁGOSTON GYÖRGY tartotta. Előadásában feltárta az emberi sokoldalúság gazdasági, társadalmi és technikai, feltételeit, megvilágítva azt, hogy — bár az emberi sokoldalúság mint nevelési cél nem a marxista pedagógia felfedezése, korábbi korok teoretikusainak, művészeinek elgondolásaiban is szerepel — „csak a marxizmus, csak a marxista pedagógia vállalkozhatott a sokoldalú embereszmény legteljesebb, az eddigi, történelmileg korlátozott sokoldalúság-eszményeket túlhaladó kidolgozására . . . , hogy a marxista sokoldalú embereszmény nem utópia, hanem valóságos, az adott körülmények lehetőségének mértékében realizálható cél, társadalmi törvény és pedagógiai alaptörvény, mert a tudományos-technikai és gazdasági-társadalmi fejlődés tényleges szükségleteit és lehetőségeit fejezi ki”. A sokoldalú ember leglényegesebb tulajdonsága, hogy számára a munka nem kényszer, hanem örömteli, önkéntes, szabad tevékenység. Az alkotó munka öröme, a fizikai és szellemi energiák harmonikus együttműködése, a munka szabadon választhatóságának lehetősége, a növekvő szabad idő igénye és eltöltésének tudása — mint szociológiai és pedagógiai probléma — jelentőségét és a sokoldalúsággal való összefüggését fejtette ki a továbbiakban ÁGOSTON GYÖRGY. A szocialista forradalom megteremtette az előfeltételeket a sokoldalú ember kibontakozásához: a nevelési feladatok felismerése, megoldása azonban permanens tevékenység, további hosszú folyamat. A részfeladatok meghatározásánál mindig szem előtt kell

tartani a társadalmi és gazdasági fejlettség adott szintjét.

A bevezető előadást két napon keresztül számos korreferátum követte, a vitában érdekes hozzászólások hangzottak el. JUHÁSZ FERENC a tudományos és technikai fejlődés hatását elemezte a személyiség alakulása szempontjából. A társadalmi szükséglet: az integrált személyiség kialakításának technikai feltételei a tudományos és technikai fejlődés által megteremtődnek; a neveléstudomány feladata — a cél ismeretében és a fejlődés tendenciájának megfelelően — az értelmi, erkölcsi és testi nevelés feladatainak átértékelése. GÁSPÁR LÁSZLÓ korreferátumában a kommunista nevelés alapvető feladataként a társadalmi gyakorlatra való előkészítést körvonalazta. BÁBOSIK ISTVÁN (NÁDASI MÁRIÁVAL közös kutatásaik alapján) a nevelési folyamat egyik leglényegesebb láncszeméről, a kollektív beállítódás formálásáról beszélt, meggyőzően igazolva azt a hipotézist, miszerint „a beállítódás alakulásában a nevelési folyamat során a tanulók erkölcsi tapasztalatainak megszervezésével és az erkölcsi tudatosítás biztosításával figyelemre méltó eredményeket érhetünk el.” BAKONYI PÁL a nevelés céljának a tantervi munkálatokban, a nevelési program megfogalmazásában és megvalósításában, az iskolai munkában, az iskolán kívüli egyéb nevelési tényezők munkájában való tényleges figyelembevételét, érvényre jutását elemezte. Vitára és további kimunkálásra ajánlotta azt a kérdést: helyese-e a nevelés célját csupán neveléstudományi problémának tekinteni, nem kellene azt ifjúságpolitikai kategóriává fejleszteni? MAJZIK LÁSZLÓNÉ ismertette (a HUNYADI GYÖRGYŊVEL végzett) azon vizsgálatuk eredményét, melynek célja annak megállapítása volt, mennyiben befolyásolják az általános iskola felső osztályos tanulóinak eszményképalakulását közösségi tevékenységük, élményeik, illetve az osztálykollektíváról, társaik közösségi magatartásáról és tanáraikról formált véleményük. A külföldi vendégek referátumai közül különösen elismerést keltett SUCHODOLSKI professzor: Az elkötelezett cselekvés problémái címmel megtartott előadása, amelynek két gondolat sorára hívhatjuk fel a figyelmet: 1. olyan magatartás kialakítása fontos a nevelőmunka eredményeként, amelyben az egyén elkötelezi magát munkája mellett, igyekszik abban a maximálisat, a tökéletest nyújtani; 2. olyan nevelési rendszerre lenne szükség, amely képes a „közepes”-nek tartott gyermekekből „tehetséges” gyermeket formálni.

I. WOJNAB az esztétikum személyiségformáló hatásáról, J. POLZIN a nevelési cél differenciálásáról, J. DJORDJEVIC a jellemvonások tanulói értékeléséről, W. DORST nevelési kísérletek metodikai tapasztalatairól szolt. A magyar szakemberek közül SZÉKELY LAJOS

az Egészségügyi Felvilágosító Központ munkatársa, BIRÓ VIKTORNÉ tanítóképző intézeti tanár, B. PAPP JÁNOS főiskolai docens, RITÓCK PÁLNÉ pszichológus, ZRINSZKY LÁSZLÓ tan-székvezető, főiskolai docens, VÁRNAGY LÁSZLÓNÉ tanár, DARÓCZY SÁNDOR főelőadó, aspiráns, PETRIKÁS ÁRPÁD egyetemi docens, SÁNTHA PÁL osztályvezető, KOZMA TAMÁS aspiráns szoltak fel a vitautalések során. A vitát a téma előadója, ÁGOSTON GYÖRGY foglalta össze.

A másik fő referátumot „Az iskola közösségi funkciói” címmel SZARKÁ JÓZSEF, az OPI főigazgatója tartotta. Abból a tényből kiindulva, hogy ma a gyermek számára az iskola a legintenzívebb alakító tényező, vetődik fel az a szükséglet is, hogy az iskolai élet során a tanuló olyan kapcsolatrendszerbe kerüljön, amelyben az emberek közti viszonyok reális vonatkozásai élnek. Az iskolai közösség felfogásában két szélsőség tapasztalható. Az egyik a minimalista, amely „kevés lehetőséget lát arra, hogy a szerinte epizodikus pedagógiai hatáskörökben az iskola meghatározó befolyást gyakorolhasson a személyiség fejlődésére.” A másik a maximalista szélsőség: ez „az iskolában olyan intenzív életközösséget tételez fel, amely a mai iskolában nem teremthető meg.” Bár az utóbbi rokonszenvesebb szélsőség, mert egyfajta pedagógiai optimizmusból fakad, az előadó felhívta a figyelmet az ebből a szélsőséges elképzelésből adódó pedagógiai kudarc, kudarc-élmények veszélyére. A továbbiakban utalt arra, hogy a tanulók rendkívül sok élményt, tapasztalatot szereznek az iskolán kívül is; az iskola feladata nem ezen tapasztalatszerzés megismétlése — mint az sok esetben történik —, hanem ezen tapasztalatok, élmények tudatosítása, magyarázása kell, hogy legyen. Az iskola és a társadalom kapcsolatának biztosítását a tananyag, az ifjúsági szervezet, az ifjúságnak a társadalmi akciókban való részvétele oldáláról fejtette ki a referáló. Végül felvetette azt az alapvető — és élő — pedagógiai problémát, hogy hogyan lehet a kisebb közösségek kohézióját erősíteni úgy, hogy ezzel együtt erősödjék a nagyobb közösség kohéziója is.

A hozzászólások sorában HORVÁTH LAJOS elvileg sokoldalúan, tapasztalati anyagában gazdagon és életszerűen mutatta be a követelmények tudatosulási szintjét és generalizációjának folyamatát. PETRIKÁS ÁRPÁD „Közösségi követelmények szerepe a serdülők tudatának fejlesztésében” címmel, egy vizsgálat adatait ismertette, amelynek során általános iskolai és középiskolai tanulók álláspontját, véleményét vizsgálták a tevékenységgel, magatartással, önértékeléssel kapcsolatos közösségi követelmények vonatkozásában. PÖLT L. JÓZSEF nevelésszociológiai megközelítéssel elemezte az iskola közösségi funkcióit, érdekes tapasztalati anyagot tárva fel az osztályközösségekben

található kétféle alakzat: a hivatalos és a spontán struktúrák jellemzőiről, kölcsönhatásáról. DOBOS LÁSZLÓ a koedukált osztályokban folyó közösségi nevelés sajátos problémáit világította meg a tényanyagában, problémamegoldásában rendkívül elgondolkodtató referátumban. SZABÓ FERENC az átmenet problémáit vázolta a gyermek- és ifjúsági mozgalmakban, a kisdobosból úttörőbe és az úttörőből KISZ-be való átmenet gondjait, a folyamatosság és megszakítottág ellentmondásait. Konkrét elképzelést ismertetett e problémák feloldására, a szerves átmenet biztosítására. SZÉCHY ÉVA a marxista pedagógia közösségi elvei alkalmazásának szükségességét hangoztatta a felsőoktatásban, majd a szocialista közösségi nevelés korszerű modellje kialakításának néhány tapasztalatát, feladatainkat ismertetette. A második témához szóló külföldi előadók közül L. I. NOVIKOVA előadására utalunk, amelyben ismertetette a Szovjetunióban a közösségi neveléssel kapcsolatos viták okait. Saját vizsgálatai alapján az iskolai közösségek intézményesített struktúrája mellett létező spontán

struktúrákról szolt; vázolta a gyermekközösség irányításának jelentős pedagógiai problémáit.

I. STANCIU a gyermekközösség szervezése nevelésméleti problémáiról, A. LEWIN kutatásmetodikai problémákról tartott konferenciát. A vitában résztvettek még SZÉKELY TIBOR ált. isk. igazgató, BÁRSONY JENŐ technikai igazgató, SOMOS LAJOS ny. főiskolai tanár GAÁL GYULA továbbképzési felügyelő, SZVÉTEK SÁNDOR kollégiumi igazgató, VASTAGH ZOLTÁN egyetemi adjunktus, KIRÁLY GYULA tanárképző főiskolai adjunktus. A hozzászólásokra SZARKA JÓZSEF válaszolt.

A Nemzetközi Nevelésméleti Munkaértekezlet rendkívül érdekes anyagát csak mozaik-szerűen ismertettük; egyrészt s méltatás volt a célunk, másrészt a figyelem felkeltése: az anyag a Pedagógiai Társaság gondozásában könyv alakjában rövidesen megjelenik. A munkaértekezlet ajánlásai a Nevelésiügyi Kongresszus további munkálataiban minden bizonynyal még napirendre kerülnek.

NAGY JÁNOSNÉ

MUNKAÉRTEKEZLET AZ ISKOLAI ÉRTÉKELES TÁRGYÁBAN

Az Országos Pedagógiai Intézet 1969. október 20-tól 25-ig didaktikai tanszékének irányításával munkaértekezleten tette vizsgálat tárgyává az iskolai pedagógiában kívánatos értékelés, azzal összefüggésben a szükséges mérések, az osztályozás, a vizsgák, a személyiség fejlődését segítő egész határend-szer problémáit a tudományos-technikai, gazdasági-társadalmi fejlődés követelményeire való tekintettel. A munkaértekezleten a hazai intézmények közül közreműködött a Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ; a budapesti Eötvös Loránd, a szegedi József Attila, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem pedagógiai tanszékének vezetője, illetőleg kiküldött szakembere; az Iskolatelevízió osztályvezetője; az MTA Pszichológiai Intézete neveléslélektani részlegének vezetője; az Országos Pedagógiai Könyvtár vezetője és munkatársai; az Országos Pedagógiai Intézet több tanszékének vezetője és munkatársai. A szocialista országok közül a Szovjetunió, Lengyelország, a Német Demokratikus Köztársaság, Jugoszlávia és Bulgária társintézményeinek képviselői kapcsolódtak be tevékenyen az értekezlet munkálataiba. A munkaértekezletet a Művelődésügyi Minisztérium különböző osztályai végig figyelemmel kísérték, és azon hallgatóként nagyszámú meghívott olyan pedagógus vett részt, aki működési körén belül irányító feladatot lát el.

I.

A munkaértekezlet pedagógiai fejlődésünk kulcskérdésének minősítette a személyiség

mindenoldalú fejlődése szempontjából jelentős teljesítmények mérését, érvényes és ösztönző értékelését, az ehhez szükséges megbízható módszerek és eszközök kidolgozását, ezeknek a pedagógusok rendelkezésére bocsátását.

A probléma megoldása nemcsak a szelekció és az orientáció, a tehetség-állomány korai felismerése és gondozása, a hátrányos helyzetek következményeinek kiküszöbölése vagy enyhítése érdekében elengedhetetlen, hanem azért is, hogy a nevelési céljainkhoz elvezető, az iskolától és más nevelőintézménytől irányított és szabályozott egész tanulási folyamat a megállapított eredményekhez igazodva segítsen minden egyes tanulót lehetőségei minél maradéktalanabb megvalósításában.

Az értekezlet résztvevői a pedagógiai céljainknak megfelelő értékelésnek és a teljesítmények osztályozásának (minősítésének) több oldalát világították meg. Ilyenek:

1. Az értékelés mint a pedagógiai céloktól irányított szervezett tanulási folyamat eredményességének, a tanulás optimalizálásának szerves része mind a megismerésre, mind a személyiség kialakítása szempontjából jelentős egyéb eredményekre (erkölcsi tudat és beállítottságok, társadalmi felelősségérzet, érzelmi élet, ízlés, életforma stb.) irányuló tanulásban.

2. Az iskola és az iskolával párhuzamosan ható egyéb nevelési intézmények (pl. iskola-rádió és -televízió), a pedagógus, az egy intézményben folyó pedagógiai munka értékelése.

3. Az új tantervek kialakításához, a tantervek előírása után a megvalósításukat biz-

tosító hatékony módszerek, eszközök, szer-
vezeti formák kidolgozásához és célszerű együt-
tes felhasználásukhoz szükséges előzetes mérés-
sek és értékelések,

4. a korszerű — főleg iskolai — nevelésre
ható társadalmi gazdasági tényezők — csa-
lád, közvetlen környezet stb. — megismeré-
séhez elengedhetetlen mérések és értékelések,
olyanok is, melyeket a társtudományok végez-
nek pedagógiai következtetések levonásával;

5. a neveléstudományi kutatás által vége-
zendő sokféle mérés és értékelés annak érde-
kében, hogy a felsorolt — esetleg más —
területeken a szükséges mérőeszközök, mód-
szerek, az értékeléshez elengedhetetlen krité-
riumok rendelkezésre álljanak, és lehetővé
tegyék az eredményesség fokozását biztosító
hipotézisek megalkotását.

Mindezek alapján a munkaértekezlet teljes
egyetértéssel fejezte ki az V. Egyetemes Neve-
lésügyi Kongresszus I. témabizottsága által
kidolgozott „A nevelés és az oktatás hatékon-
yságának növelése” című altema azon javaslatá-
val, mely a nevelés tervezésével, a nevelés és
az oktatás hatékonyságának növelésével fog-
lalkozó országos tudományos központ létesíté-
sét indítványozza (Kongresszusi Híradó 2.
64. l.) illetőleg az Országos Pedagógiai Intézet
ilyen intézménnyé való kifejlesztését javas-
olja. Ezen belül azonban szükségesnek ítéli,
hogy a létesítendő központ feladatainak kitű-
zésénél konkrétan fejeződjének ki az érté-
keléssel kapcsolatos igények.

Ezért javasolja az értekezlet az altema
kidolgozott anyagának kibővítését a követ-
kező módon:

A felállítandó központ(ok) természetesen
szoros kapcsolatban van(nak) egyező célú
pedagógiai és más társtudományi inté-
zetekkel, a szaktudományok alkotó művelői-
vel, a döntésre illetékes tényezőkkel. Állandó
és szervezett együttműködést építenek ki a
szocialista országok, egyes más országok, az
UNESCO hasonló céllal létesített intézmé-
nyeivel. Nyomatékosan kell előtérbe állítani
a pedagógusképző és továbbképző intéz-
mények azon feladatát, hogy a jövőendő taná-
rokat a jelenre és az előre látható jövőre
egyszerre készítsék elő, így megismertessék
velük a lehetséges új szervezeti formákat, a
tanítás és az értékelés új módszereit és eszkö-
zeit, bevezessék őket ezek célszerű együttes
felhasználásába.

Megismétli és helyesli a munkaértekezlet
a kongresszusi anyag következő bekezdését.

Végül fel kell hívni a figyelmet annak elen-
gedhetetlen biztosítására, hogy az iskola tény-
leges pedagógiai vezetése — igazgató, tanul-
mányi és szakfelügyelő — jól tájékozott legyen
a nevelés és az oktatás reálisan várható ered-
ményeiről, képes legyen ezeket objektív módon
is értékelni, az észlelt hiányosságok kiküszöbölé-
sére alkalmas utakat és módokat megjelölni,

a hatékonyság jobb feltételeit biztosítani,
olyan nevelői közösségeket kialakítani, melye-
ket a minden gyermekért érzett felelősség
kovácsol össze.

II.

Az értekezlet résztvevői egyetértettek
abban, hogy fokozatosan szervezett együtt-
működést szükséges kialakítani a szocialista
országok pedagógiai intézetei között a peda-
gógiai céljainkhoz elvezető különböző teljesít-
mények mérése és értékelése terén.

Az együttműködésnek elvileg ki kell ter-
jednie

a) a pedagógiai folyamat eredményessége
szempontjából lényeges tények feltárására
(diagnosztizálás), a tényfeltárás eredményes
módszereinek és eszközeinek (tesztek) kidol-
gozására,

b) a tényanyag mennyiségi értékelésének
módszereire.

Az együttműködésnek segítenie kell abban,
hogy a rendelkezésre álló erőkhöz megfelelő felhasz-
nálásával gyorsabban érjünk el eredményt
tanulóink szocialista személyiségének kialakí-
tásában, egyben a pedagógiai kutatás terén
is a megfelelő szintre emeljük a szocialista
országok tudományos erőfeszítéseit.

Az egyes országok küldöttei a saját orszá-
gukban folyó vizsgálatokra támaszkodva az
együttműködés számos lehetséges területét
említették meg. Ilyenek

egységes követelmények megfogalmazása,
tesztek alkotása (esetleg az UNESCOtól aján-
lott tesztek értékelése és adaptálása), szten-
derdizálása, az egyes szocialista országokban
már használt tesztek kölcsönös ellenőrzése,
az iskolaérettség megállapítására irányuló
tesztek alkotása,

a programozott oktatással összefüggő mérés-
sek és értékelések más környezetben történő
megismétlése, a gépi úton történő ellenőrzés
tapasztalatainak átvétele és átadása,

a szellemi képességek feltárása a termé-
szettudományokban elért többféle teljesít-
mény együttes értékelése alapján,

az elért eredmények gyakorlati felhasz-
nálásának módjai,

az oktatás, a gyermek fejlődését befolyá-
soló egyéb iskolai tényezők együttes hatásá-
nak feltárása,

a személyiség fejlődésének jellemzésére
alkalmas tények feltárása és értékelése, fiatal
szakemberek képzése és továbbképzése stb.

Az értekezlet tájékozódó jellegű volt, és
kifejezésre juttatta minden résztvevőnek azt
a meggyőződését, hogy egyesíteni kell az
erőket, hasznosítani kell a külön-külön és
együttesen elért eredményeket.

Az értekezlet résztvevői általánosan egyet-
értettek a fent a és b pontban megadott
témakörben, de részfeladatokat nem határoztak
meg. Ezeket a kétoldalú megállapodások

alapján, valamint későbbi tárgyalások folyamán kell tisztázni.

A résztvevők szükségesnek ítélték, hogy minden társintézmény egy személyt jelöljön meg, aki az együttműködés lehetőségeinek és feltételeinek mérlegelése után a konkrét javaslatokat megteszi, és a kapcsolatok folyamatoságáért felelősséget vállal.

Ugyanígy elengedhetetlen, hogy a szocialista országok intézményeinek képviselői legkésőbb egy év múlva újabb értekezletre üljenek össze. Az értekezletet szűk körben, szakértői szinten tanácsos megtartani, és az egy év alatt elért eredmények számbavétele alapján az együttműködés további területeit és formáit azon kell majd meghatározni. Közben mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy minden intézet minél pontosabban tájékozódjék a többi intézet törekvéseiről és elért eredményeiről, a tárgykörben megjelent munkákról, a felhasznált tesztekéről stb.

III

Az értekezlet munkarendje:

1969. október 20.

Dr. Szarka József az OPI főigazgatója: Megnyitó

Dr. Welker Ottó Műv. Min. osztályvezető: A Művelődésügyi Minisztérium üdvözlő és bevezető szavai

Dr. Kiss Árpád az OPI didaktikai tanszékének vezetője: A pedagógiai céljainak megfelelő értékelés neveléstudományi feltételei

Dr. Zibolen Endre a Felsőoktatási Kutató Központ igazgatója: Iskolai értékelés és felsőoktatás

Dr. Lénárd Ferenc az MTA nevelépszichológiai részlegének vezetője: Az értékelés néhány pszichológiai követelménye

Dr. Kocka János az Országos Pedagógiai Könyvtár összehasonlító pedagógiai részlegének vezetője: A méréssel kapcsolatos irodalom tanulmányozásának fontossága

1969. október 21.

Dr. Nagy Sándor tanszékvezető egyetemi tanár, Budapest: Az iskolai értékelés és osztályozás néhány didaktikai problémája

Dr. Nagy József egyetemi docens, Szeged: Vizsgálatok az iskolai tanulók tudásszintjének megállapítására

Dr. Petrikás Árpád egyetemi docens, Debrecen: Az iskolás tanulók neveltségi szintjének megállapítása

Kelemen Endre az Iskolatelevízió osztályvezetője: Értékelési problémák az Iskolatelevíziónál

Dr. Bayer István az OPI fizika tanszékének vezetője: A feladatlapokkal végzett telje-

sítménymérés néhány eredménye a fizikából (általános iskola)

Horváth László az OPI zenei nevelési tanszékének munkatársa: Az eredmények mérése és értékelése az ének-zene tanításában

Dr. Nemes Rudolf az OPI politchnikai tanszékének munkatársa: Az értékelés és osztályozás módszerei az ipari jellegű gyakorlati foglalkozáson

Varga Lajos az OPI fizika tanszékének munkatársa: A fizikai tanulói kísérletezés határságának vizsgálata az általános iskola 6. osztályában.

1969. október 22.

Dr. Báthory Zoltán az OPI didaktikai tanszékének munkatársa: Az iskolai teljesítménymérésnél és értékelésnél tekintetbe veendő tényezők egy hazai és egy nemzetközi teljesítménymérés alapján

Nagy Jánosné, az OPI didaktikai tanszékének munkatársa: A 14 éves tanulók erkölcsi foglalkozás értékelése

Dr. Kontra György az OPI biológia tanszékének vezetője: A téves visszajelentésen alapuló feleletválasztás a biológiában

Dr. Futó Józsefné az OPI biológia tanszékének munkatársa: Teljesítményértékelés a biológiában az általános iskolában

Dr. Fazekas György az OPI biológia tanszékének munkatársa: Teljesítményértékelés növénytanból a gimnázium I. osztályában

Victor András középiskolai tanár, Budapest: Teljesítményértékelés biológiából egészségügyi szakközépiskolában.

A magyar szakemberek külön megbeszélése: az értekezlet elé terjesztendő javaslatok szövegének megállapítása.

1969. október 23.

Dr. Welker Ottó Műv. Min. osztályvezető: Az értékeléssel kapcsolatos néhány konkrét feladat

Dr. Kryština Kuligowska (Lengyelország): A tanítási eredmények vizsgálatának szerepe a tanítás hatékonyságának fokozásában

G. V. Vorovjov (Szovjetunió): A tanulmányi eredmény néhány statisztikai mutatója

Dr. Anna Bogdanska-Zarembina (Lengyelország): A varsói általános iskola végzős tanulóinak teljesítménye és a középiskolai felvételi vizsgák

Szofija Avramova (Bulgária): Értékelés az óvodás gyermekek erkölcsi nevelésében

Andrej Prša (Jugoszlávia) Az iskolai ellenőrzés (tanfelügyelet) egyes jellegzetességei biológiából Vajdaság szoc. autonóm tartomány területén

A didaktikai tanszék és a testvérintézmények küldöttség-vezetőinek együttes megbeszélése: az értekezlet elé beterjesztendő javaslatok szövegének kiegészítése, a hazai és a külföldi elgondolások egyeztetése.

1969. október 24.

Dr. Joāchim Günther (Német Demokratikus Köztársaság): Tapasztalati vizsgálatok mint a szocialista személyiség céltudatos nevelésének és képzésének feltételei

Otto Kegel (Német Demokratikus Köztársaság): A szocialista iskola vizsgarendszerének néhány problémája

Dr. Irena Janiszowska (Lengyelország): A Varsói Pedagógiai Intézetnek a tanulók tanulmányi előmenetelével kapcsolatos kutatásairól

Dr. Bolesław Niemierko (Lengyelország): Didaktikai sztereotípiák tesztjei lengyelországi kidolgozásának problémájához

Sz. Sz. Karaivanona (Bulgária): Az erkölcsi tulajdonságokról — A tanulók erkölcsi nevelésének célja és eredményei (V—VIII. oszt.)

T. V. Miteva és M. Jankiev (Bulgária): A tanulók tudásának értékelése a bolgár nyelv helyesírásának programozott tanítása alapján

Gencso Nedev (Bulgária): Az elemi iskolások tudásszintje és olvasási készségük fejlesztése kutatásának kérdéséhez.

A kidolgozott javaslatok fölötti vita. Az értékelés terén lehetséges együttműködés feltételeinek stb. pontos megállapítása.

KISS ÁRPÁD

HORVÁTH LAJOS

TEVÉKENYSÉGI RENDSZER ÉS ERKÖLCSI NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁBAN

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének
Kiadványai. 9. szám. Budapest, 1968.

HORVÁTH LAJOS munkája a közösségi nevelés problematikáját vizsgálja, s így folytatása annak az osztályközösségek rétegződésével foglalkozó tanulmánynak, amelyet a szerző ugyanezen sorozat második kötetében publikált. Ez alkalommal könyvének tárgya a személyiségformálás egyik fő eszköze: a közösségi tevékenységek rendszere.

A *Bevezető* néhány lapján HORVÁTH LAJOS — talán kissé túl tömören — a közösségi tevékenységekkel szemben támasztott legfontosabb pedagógiai kívánalmakat s a tevékenység rendszerré formálásának követelményeit tárgyalja (a szocialista erkölcs minden lényeges követelménye megjelenik a tevékenység során; szerves kapcsolat van a tevékenységek és az erkölcsi követelmények között; a tevékenységek széles köre lehetővé teszi a követelmények generalizálódását). Szívesen vettünk volna indításként ennél részletesebb kifejtést is, valamint néhány, a pedagógiai gyakorlatot ösztönző példát.

A szerző az *első fejezetben* jellemzi a MAKARENKO kommunáiban kialakított átfogó, teljes, dinamikus rendszert alkotó közösségi tevékenységet. Feldolgozásának értéke, hogy e sokoldalú tevékenységi rendszer valamennyi résztevékenységét — a központi szerepet betöltő termelő munkát, az önkiszolgálást, a munka mellett szereplő másik legfőbb eszközt, a tanulást, a szabad idő felhasználására szolgáló klubmunkát és játékokat, a kulturális munkát, a sportfoglalkozást és a közeleti tevékenységet — úgy tárgyalja, hogy utal azon legfontosabb szempontokra, amelyeket ezen tevékenységek megszervezésében általános iskoláinkban szem

előtt kell tartani. Differenciált elemzéssel világítja meg, hogy a makarenkói tevékenységi rendszer elvi egységét a nevelési cél, a tevékenységek belső logikája (ez utóbbiról szintén örömmel olvastunk volna bővebben) és a tevékenységek organikus összefüggése teremti meg. Különösen értékesek a szerzőnek azok a megállapításai, amelyekkel a MAKARENKÓNÁL kialakított közösségi tevékenység dinamikus rendszer jellegét bizonyítja, és a közösségi tevékenység teljességének választását leírja. Szigorú logikai felépítést érvényesít, tömörsége azonban próbára teszi az olvasót. Az az érzés, hogy gazdag, széles körű érdeklődésre számot tartó mondánivaló méltatlanul szűk terjedelemben nyert kifejtést. A fejezetet lezáró, az általános iskolák felső tagozatán a tevékenységek rendszerének kialakítására vonatkozó útmutatások a magyar pedagógiai realitás alapos ismeretere vallanak.

A kötet *második fejezete* azt a kérdést taglalja, hogy az iskolai közösségi tevékenység társadalmunk életének szerves része. HORVÁTH LAJOS e fejezet anyagában — a makarenkói pedagógia elvi alapjáról — teljes mértékben a magyar iskolák problémái felé fordul. Annak érdekében, hogy az iskolában folyó tevékenységet társadalmunk pozitív tendenciáival ösztönözze tudják kapcsolni gyakorló pedagógusaink, a szerző vállalkozik a társadalmunk legjobb felnőtt közösségeiben érvényesülő főbb világnézeti, erkölcsi, politikai elvek (szocialista demokratizmus, humanizmus, forradalmi jelleg) pedagógiai áttételezésére. Az eddig követett eljárásnak megfelelően itt is konkrét útmu-

tatásokat is ad a gyakorlat számára. Ennek során az iskola és a társadalom kapcsolata kiépítésének kérdését a történeti fejlődésbe ágyazva tárgyalja, s bátran foglal állást olyan kérdésnek minősített kérdésekben, mint e kapcsolatok valósága vagy formális jellege, az iskolaközösség és a társadalom kapcsolatának mozgalmi úton való biztosítása, az iskolai és a társadalmi tevékenységek közvetlen vagy közvetett kapcsolódása, az iskolai szintű közösségi feladatok elsődlegessége, a közösségi kapcsolatok mennyiségének és minőségének határa. Különösen szépek e fejezetnek azok a lapjai, amelyek síkra szállnak a gyermekiesség helyes értelmezése mellett, elutasítják a felnőtt közösségek életének direkt másolását, a tanulók életkori sajátosságainak szem előtt tévesztését vagy abszolutizálását, s állást foglalnak amellett, hogy a közösségi tevékenységet gyermeki tevékenységként kell felfognunk. Szívesen fogadta e fejezetben az olvasó a szerzőnek azokat a megjegyzéseit, amelyek az iskola és társadalom helyes pedagógiai célzattal létrehozott kapcsolatait megteremtését hátráltató társadalmi jelenségeket elemezték. Gyakorló pedagógusaink nem egy ilyen ténnyel találkoznak, s leközlésükben a szerző nyilván jelentős segítséget adott.

A füzet *harmadik fejezetének* tartalma megfelelően készíti elő a negyedik fejezetben kifejtett fő mondanivalót. HORVÁTH LAJOS ezen a 25 lapon nem kevesebb, mint arra vállalkozik, hogy általános iskoláink gyakorlatát elemezze a közösségi tevékenységi rendszer teljessége szempontjából. Nem túlzás azt állítani, hogy izgalmas olvasmányt jelentenek ezek az oldalak, hiszen magának az életnek a sokszínűsége, elevenisége, nyugtalanító ellentmondásai tárulnak fel az analízis alapján. A közösségi tevékenység teljessége fő jellemzőinek összefoglalását követően mutat rá a szerző a makarenkói koncepciónak megfelelően a hazai pedagógiai gyakorlatban felmerülő problémákra, helytelen nézetekre, hibás megoldásokra. Kitér a közösségi élet, tevékenység formái és tartalmi oldalaira egyaránt. Ennek során természetesen nem kerülhet el bizonyos fedéseket az első fejezetben elmondottakkal, hiszen ismételtten szóba kerül — az előzőtől kissé eltérő rendszerben — a tanulás, a munka, a játék, a társadalmilag hasznos tevékenység, a sporttevékenység, a kulturális és a közeleti tevékenység. Az ismétlődés azonban szinte szükséges: a már előzőleg felvázoltakat egészíti ki a szerző az iskoláink mindennapjait jellemző problémák, gondok elemzésével, és segíti azok megoldását világos, elvi alapon álló útmutatásokkal.

HORVÁTH LAJOS a *negyedik*, legterjedelmesebb fejezetben a tevékenységi rendszer kialakításának néhány kérdésével foglalkozik. Tárgyalja a közösség önkormányzatának sze-

repét a tevékenység rendszerre formálásában, a tevékenységi rendszer gazdaságos megszervezésének problémáját, az iskolai szintű tevékenységek elsődlegességét a közösségi tevékenységek rendszerében, valamint a közösség mindennapi folyamatos tevékenysége és az egyes akciók közötti kapcsolat megteremtését. A felsoroltakat abból a szempontból vizsgálja, hogy milyen szerepet töltenek be a tevékenység rendszerre formálásában. Bizonyítja, hogy az önkormányzat folyamatos fejlesztése nélkül nem hozható létre olyan tevékenységi rendszer, amely a kommunista erkölcsre jellemző tulajdonságok kialakítására alkalmas. Állandóan polemizálva az ennek ellentmondó iskolai gyakorlattal, felállítja a tevékenységi rendszer létrehozására alkalmas önkormányzattal szemben követelményeit: fogja át az egész tevékenységi rendszert; vegyen részt a közösség céljainak kitűzésében, a feladatok meghatározásában, az egyes tevékenységek megszervezésében, végrehajtásában, ellenőrzésében, értékelésében; belső szerkezetében érvényesüljön a folytonosság, szakadástmentesség; legyen valóságos, a tanulók érezzék magukénak célkitűzéseit, feladatait, tudatosuljon mind szélesebb gyermekkrétegekben az önkormányzat lényege, saját helyük és felelősségük az ügyek intézésében.

HORVÁTH foglalkozik a továbbiakban a tevékenységi rendszer gazdaságos megszervezésével. Az ilyen irányú elvi állásfoglalás és gyakorlati tanácsadás újszerű vállalkozás hazai pedagógiánkban. A szerző ismét izgalmas kérdéseket feszeget, s megint rövidre fogja mondanivalóját. Az olvasóban a kifejtés túlzottan mértéktartó volta igényt ébreszt: szeretne az elmondottakról részletesebben hallani, még több, a napi munkában is jól felhasználható útmutatást kapni. Ugyanekkor természetesen tudatában van annak is, hogy a sorozat, amelyben HORVÁTH munkája megjelent, nem ad lehetőséget nagyobb terjedelemre, s ezért így foglal állást: inkább legyen rövidebb a kifejtés, de legyen — s reméli, hogy rövidesen lesz alkalma az itt foglaltakkal bővebb feldolgozásban is találkozni.

A tevékenységi rendszer gazdaságos megszervezésével foglalkozó alfejezet az organizálás nehézségeinek kissé nehezen áttekinthető vizsgálásával indul, ezt követően azonban pregnáns megfogalmazást nyerne azok a követelmények, amelyek szem előtt tartásával biztosítható, hogy az adott keretek között maximális nevelő hatású tevékenységi rendszer bontakozzék ki (a tevékenységek helyes megválasztása, differenciálása; a különböző tevékenységek egy irányba, a nevelési cél irányába való hatásának biztosítása; középponti jelentőségű feladatok tevékenységek megállapítása).

Az iskolai tevékenységek logikai elsődlegességével foglalkozó, legterjedelmesebb alfe-

jezet elvi síkon bizonyít olyan tételt, amelynek gyakorlati megvalósulására hazai általános iskolai gyakorlatunk még kevés példával rendelkezik. A szerző tehát nincs könnyű helyzetben, s ha ennek ellenére is bemutat helyes és helytelen gyakorlatot egyaránt, vállalkozik néhány jellemző torzulás kielemezésére, akkor a maximumot nyújtja, amire e vonatkozásban jelenleg lehetőség van. E fejezet anyaga kitűnően szemlélteti, hogy HORVÁTH LAJOS dialektikusan látja a pedagógiai jelenségeket: mesterien mutatja be az integrálás és differenciálás folyamatának egységét az iskolai és az osztályszintű feladatok meghatározásában, a gyermekek igényeinek és a pedagógustestület irányító tevékenységének szerepét a tevékenységek meghatározásában, az iskolai szintű tevékenységi rendszer kibontakoztatásának és a közvélemény alakulásának összefüggését.

A negyedik alfejezetben HORVÁTH LAJOS a közösség folyamatos tevékenysége és akciói egységbe kapcsolásának kérdéseivel foglalkozik. Véleményének kifejtéséhez jó alapot nyújt iskoláink hibás gyakorlatának (a közösség életének leszűkítése, a kapcsolat nélküli akciók halmozása, a mindennapi feladatok és akciók elszakadása egymástól) elemzése, amely elvezeti a szerzőt alaptételéhez: „az elsődleges a szervezett mindennapi élet, az akciók ehhez kapcsolódva kapják meg valódi

értelmüket” (127. l.). HORVÁTH LAJOS a továbbiakban induktív úton — néhány tevékenység-típuson belül vizsgálva a mindennapi tevékenység és az akciók egysége megteremtésének lehetőségeit — jut el a folyamatos tevékenység és az akciók közötti összefüggés megállapításához. Az alfejezet rendkívül finom elemzőmunka alapján tisztázza a folyamatos tevékenység és akció fogalmát, valamint dialektikus összefüggésüket és differenciáltan állapítja meg a mindennapi tevékenység és az akciók egységbe foglalásának különböző lehetőségeit. Talán az egész kötet legértékesebb anyagát alkotják mind az elmélet, mind a praxis szempontjából az akciók jellemzésére, nevelő hatásának feltételeire, a nevelési folyamatban betöltött szerepére vonatkozó megállapítások.

HORVÁTH LAJOS könyve értékes hozzájárulást jelent a közösségi nevelés elméletének kidolgozásához. Jószemű kutató, aki mindenkor nagy jelentőségű problémát vizsgál és képes arra, hogy a szocialista nevelés elméletének kialakult hagyományainak és a hazai gyakorlatnak alapos ismeretében alkotóan oldja meg az elé tűzött feladatait. Jó példa arra, hogy jelentős tudományos eredmény csakis akkor jöhet létre, ha a kutató több éven keresztül, elmélyülten foglalkozik valamely jól körülhatárolt témakörrel.

MAJZIK LÁSZLÓNÉ

KELEMEN LÁSZLÓ

A GONDOLKODÁSFEJLESZTÉS ELMÉLETI KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZERES ELJÁRÁSAI

A monográfia két jól elhatárolt — mégis egymást szervesen kiegészítő — részre tagolódik. A tanulmány első része a gondolkodásfejlesztés elvi, elméleti problémáit tárgyalja. A második rész a gondolkodásfejlesztés módszeres eljárásaival foglalkozik.

I.

Az első fejezet a *gondolkodásfejlesztés társadalmi jelentőségét és pedagógiai fontosságát elemzi*. A legmagasabb rendű emberi képesség a gondolkodás. A megismerő tevékenységnek is a gondolkodás a legfőbb „összerendezője”. Ki tagadhatja a gondolkodás szerepét az érzelmi-akaratú élet, végső soron az emberi személyiség kialakulásában?

A tudomány és a technika rohamos fejlődésének korszakában a szaktudományos ismeretek rendkívül gyors ütemű megsokszorozódása következik be. Felmerül ezzel kapcsolatban a kérdés: meddig és hogyan fejleszthető az emberi agy befogadó-teljesítő képessége? — Fel kell tárunk a gondolkodás optimális fejlesztési törvényeit, illetőleg alkalmaznunk

kell oktató-nevelő munkánkban. Társadalmi igény és követelmény má már, hogy a jelenlegi — elsősorban az emlékezőti ismeretanyagot számonkérő — iskolarendszerünket „gondolkodásfejlesztés-központú” oktatási rendszer váltsa fel.

A második fejezet a *gondolkodásfejlesztés ismeretelméleti, logikai és kibernetikai alapjával foglalkozik*. Az adekvát pedagógiai elvek és módszerek nem nélkülözhetik az említett diszciplínák tudományosan igazolt tetteit, így: a gondolkodás mint megismerő tevékenység legáltalánosabb tulajdonságait (ismeretelmélet); formai törvényszerűségeit (logika); az alapvető szerkezeti törvényeket (kibernetika); a konkrét gondolkodási folyamatok menetét, feltételeit és műveleteit (pszichológia).

A szerző filozófiai kiindulási pontja a lenini ismeretelmélet; a megismerési mozzanatok dialektikus egységének (tapasztalás, gondolkodás, gyakorlat) érvényesítése, annak belátása, hogy „az elvont gondolkodás végső célja nem az elméleti megismerés, hanem a valóság átalakítása”.

Ezt követően a különböző ismeretelméleti irányzatok vázlatos áttekintése következik, így: a szenzualista, a PIAGET-féle racionalista műveletrendszeri koncepció és az amerikai pragmatista ismeretelméleti irányzat.

Tisztázza továbbá a logika helyét és szerepét a gondolkodás fejlesztésében. Rubinstein-nel és Piaget-vel egyetemben a logika utólagos igazolási funkcióját emeli ki. Azt ugyanis, hogy a gondolkodás formailag megfelel-e a helyes gondolkodás szabályainak, a logika segítségével utólag állapíthatjuk meg. Itt több kérdés megválaszolatlan még a gondolkodáslélektan és logika vonatkozásában. Pl. mivel magyarázható, hogy a helyes gondolkodás megfelel a logika szabályainak? A megnyugtató felelettel a szerző is adós marad, miután jelenleg még az elmélet is csupán a kísérletileg igazolatlan feltevésekig jutott el.

A matematikai-kibernetikai módszerek (matematikai logika, kibernetika, információelmélet stb.) konkrét alkalmazási lehetőségeire is mód nyílik mind a gondolkodásfejlesztésben, mind pedig az oktatásban. A matematikai logika segítségével elvégezhető a gondolkodás-szerkezeti elemzések, vagy kifejezhető bizonyos törvényszerűségek is. — A kibernetika forradalmasíthatná az oktatást. A kibernetika felhasználása lehetővé tenné az oktatás céljának tagolását és tartalmának konkretizálásának, a tantervi anyag műveletrendszerekkel történő kibővítését, valamint a tankönyvek programozását. Igen átgondolt, korszerű reformtervezés, mely alkalmasnak tűnik az egész oktatást átfogó gondolkodásfejlesztés megvalósítására is.

A harmadik fejezet a *gondolkodásfejlesztés pszichológiai alapjait* kutatja. Gazdag irodalmi anyag bemutatásával és értékelésével ismerteti a sokféle és legtöbbször szélsőséges pszichológiai irányzatokat, melyek a gondolkodás fogalmának meghatározására vállalkoztak. A gondolkodás fogalmával kapcsolatos nézetek — a fogalmi jegyek alapján — 3 csoportba sorolhatók:

1. A gondolkodás és a valóság viszonya. A kifejezetten polgári pszichológiai felfogás figyelmen kívül hagyja ezt az alapvető szempontot, csupán a tudattartalmak közötti vonatkozásokat ismeri el (KESSELING, K. E. MÜLLER).

2. A gondolat tartalma. — A polgári pszichológia megragad egy-egy lényeges jegyet, mint pl. összefüggés, vonatkozás stb., ugyanakkor a gondolkodás valóság-tükröző funkciójáról vagy lefolyásának jellegéről semmit nem közöl (WENZL vagy BOGNÁR CECIL).

3. Gondolkodás és problémamegoldás. — Ez az irányzat a gondolkodást a problémamegoldással, illetőleg az intelligenciával azonosítja. (Pl. W. STERN, E. CLAPARÈDE, J. PIAGET).

A szerző levonja azt a következtetést, hogy mindezekkel a hiányos, pontatlan és szélsősé-

ges fogalommeghatározásokkal nem lehet egyetérteni. A gondolkodás legfőbb fogalmi jegyei — a TYEPOV—RUBINSTEIN-koncepciót figyelembe véve — a következők:

— A valóság visszatükröződése.
— A dolgok lényege és törvényszerű összefüggései tükröződése.

— Új feladatok megoldása.

— A valóság elvont és fogalmi tükröződése a beszéd és a fogalomrendszer segítségével.

A gondolkodás fajtáinak megállapításában is tetszés szerint járnak el a nyugati pszichológusok. P. H. RUSSEL szerint a gondolkodás 6 féle lehet. E. A. PHELNÉL 4 gondolkodásfajta különíthető el stb.

A gondolkodás fajtáiból csupán kettőnek tulajdonítható KELEMEN szerint alapvető jelentőség, mégpedig a megértésnek és a problémamegoldásnak.

A megértés magyarázó, a problémamegoldás kutató jellegű. Pszichológiai értelemben a megértés a dolgok lényegének a kiemelését (fogalomalkotás), felismerését (egy dolog besorolását a megfelelő logikai osztályba), valamint az összefüggések feltárását jelenti. — Mindhárom tevékenységcsoportnak az oktatásban, illetőleg a feladatok megértésében és alkalmazásában rendkívül jelentős szerepe van.

A problémamegoldó gondolkodás a legmagasabb szintű gondolkodás-fajta, mely újszerű, vagy éppen új feladatok megoldását jelenti. Egységes, átfogó elméletével adós még a pszichológia. Eltérő nézetek, hiányos magyarázatok bőségében találhatók; ezek különböznek aszerint, hogy a problémamegoldás objektív (a feladatban levő), vagy szubjektív (az emberben levő) feltételeit helyezik előtérbe.

Megismerhetjük itt nagy vonásokban a klasszikus pszichológusok pl. ACH, KÖHLER, K. BÜHLER, DUNCKER, THORNDIKE és RUBINSTEIN —, valamint LÉNÁRD FERENC teóriáit.

RUBINSTEIN vizsgálatokkal igazolt elméletében mind a feladat szerkezete, mind a gondolkodás aktív, újat felfedező jellege hangsúlyt kap.

A LÉNÁRD-féle rendszer a gondolkodás makróstruktúráját és mikróstruktúráját (gondolkodási műveletek) különbözteti meg. — Elmélete lehetővé teszi, hogy valóban a problémát jelentő feladatok kerüljenek előtérbe.

A gondolkodás két fő módszere a megfigyelés és a kísérlet. Az oktatás folyamatában is alkalmazzuk még a J. STUART MILL-féle indukciós eljárásokat: a megegyezés, a különbözés, a párhuzamos változások és a maradékok módszerét.

A gondolkodási módszerek tudatosítása növeli az oktatás hatékonyságát.

A gondolkodás nevelésének fejlődéslélektani alapja inálhosszabb időzik a tanulmány. Ez természetes

is, hiszen a szerző több, mint két évtizedes saját vizsgálati adataira is támaszkodhat. Kutatásaiban abból indul ki, hogy ismernünk kell az adott életkor tudásszintjét és gondolkodási fejlettségét ahhoz, hogy a gondolkodásfejlesztésben az életkor adta lehetőségeket optimálisan kihasználhassuk.

KELEMEN vizsgálatainak megfőbb tanulságai:

Alsó tagozatban a tanulók jelentős részénél már megvannak a fogalomalkotás feltételei, és ezek a fogalmak a tantervi anyaggal való foglalkozás közben ki is alakultak.

E korosztályra jellemző még a konkrét fogalmak alkotása, egy elemi fogalomrendszer kialakulása, melyre logikailag szabályos deduktív következtetések épülnek, valamint megjelennek az egészen kezdetleges induktív következtetések is.

Felső tagozati tanulók gondolkodás-tartalmát meghatározott fogalmak és elemi törvények alkotják. A fogalmak jórészt absztrakt logikai szinten mozognak. Az absztrakt fogalmak formái a meghatározások és a felosztások. A gondolkodási folyamatban a tanulók nem csupán elvont szinten mozognak. A felső tagozati tanulók konkrét és absztrakt, valamint olyan feladatok megoldására is képesek, amelyekben ez a két szint váltakozva fordul elő.

A gondolkodásfejlesztés pedagógiai-lélektani alapjául a tanulási és az oktatási folyamat lélektanából vehetünk át néhány tanulságot, a kellő kritikai értékeléssel. Csúpan a legfontosabbakat emelem ki az érintettek közül:

THORNDIKE próba-szerencse tanulása ember-nél így nem jelentkezik, de az aktív keresés a problémamegoldás jellemzője, és közvetve vagy közvetlenül ötleteket adhat a gondolkodásfejlesztéshez. THORNDIKE tanulási törvényei közül a gyakorlás és a hatás vagy következmény törvénye tisztázta azt, hogy a gyakorlás önmagában még nem jelent tanulást. A tanulási-élektan és a didaktika feladata most már az eredményes, emberi tanulás és gyakorlás feltételeinek és szabályainak a tisztázása.

A HULL-féle drive redukció szerint a tanulást a hajtóerő (drive) csökkenése jellemzi. Fiziológiailag már túlhaladt ez az álláspont, mégis igaz, hogy bizonyos egészséges feszültség, érzelmi töltés szükséges az emberi tanulás-hoz.

A feltett és még megoldatlan problémák „izgatják” az embert és a feladattal való foglalkozásra serkentik (ZEIGARNIK hatás). A gondolkodásfejlesztésben is jobban kell törekednünk a motivációk rendszerének a kiépítésére.

A negyedik fejezet a gondolkodásfejlesztés pedagógiai elveit tartalmazza. A pedagógiai elvek ismertetésére, illetőleg érvényesítésére itt

és mindenütt szükség van az oktató-nevelő munkában. Az eredményes gondolkodásfejlesztés sem képzelhető el alkalmazásuk nélkül. — Szükségesnek tartom megemlíteni, hogy a fejleszthetőség elvénél a „funkció és szerkezet összefüggését” elvként említi a szerző, holott a magyar pszichológiai irodalom a fejlesztési törvények közé sorolja.

II.

Az ötödik fejezet címe *A gondolkodásfejlesztés hagyományos módszerei az iskolában*. Megfontolt, reális, kritikai keresztszemetet a közelmúlt és napjaink pedagógiai gyakorlatáról.

Három nagy kérdéskomplexum köré csoportosítva vizsgálja a gondolkodásfejlesztés problémáit:

1. Az ismeretnyújtás és a képességfejlesztés viszonya.

2. A tanári irányítás és az önálló tanulói tevékenység aránya.

3. Az egyes megismerési mozzanatok.

Több évszázados, nagy kérdése a pedagógia elméletének és gyakorlatának a materiális vagy formális képzés viszonya. Az egészséges arányt az ismeretanyag mennyisége és a képességfejlesztés mértéke között mindig nehéz volt megtalálni. Hazánkban a két világháború között döntően formális képzés folyt (pl. latin nyelvtanítás). Az elmúlt két évtizedben és napjainkban is a hatalmas mennyiségű ismeretanyag számonkérése szorította aránytalanul háttérbe a képességfejlesztést.

A szerző számos vizsgálata is bizonyítja, hogy a tanulók tudásszintje messze elmarad a tantervi követelményektől, ami elsősorban a gondolkodási képességek elégtelen színvonalával magyarázható.

A pedagógus vezető szerepének és a tanulók aktivitásának viszonyában úgyszintén arányeltolódás tapasztalható: nem kívánt mértékben érvényesül a tanári irányítás. Nem élünk kellően a tanítványok aktivitásával, vagy sok esetben az aktivizálás csak formális. Emiatt a gyenge tanulók sokszor helyrehozhatatlanul hátrányos helyzetbe kerülnek.

Iskolai oktatásunk konzervatív didaktikai megnyilvánulásai jelenleg a következők: verbalizmus, memoratív jelleg, intellektualizmus, atomisztikus tárgyalási mód. Vagyis túlteng a szóbeli közlés; emlékezeti anyagot kérünk számon, és nem a gondolkodást fejlesztjük; a feladatok zöme nem konkrét, nem életszerű; és végül elveszünk a részletekben, hiányozik a tantárgyak alapvető fogalomrendszere.

A megállapítások lehangolóak, de igazak. Jelentős kezdeményezésekről, kísérletektől tudunk, melyek éppen a fenti tünetek okainak megszüntetését célozzák.

A hatodik fejezetben, a *gondolkodásfejlesztés új irányzataiban* értékelí KELEMEN azt a viszonylag kisszámú, új gondolkodásfejlesztési kísérletet, melyet kutató pszichológusok végeznek vagy befejeztek.

Vázolja a szerző J. PIAGET korszerű műveleti lélektanát, mely új szemléletet adja a megismerés és a fogalomalkotás pszichológiájának. Erre alapozva H. AEBLI didaktikai koncepciót dolgoz ki, melyben bírálja a „szemléltető oktatást”, szembeállítva a tanulók aktív műveletvégzésével.

J. GALPERIN elmélete az értelmi tevékenység szakaszos fejlődését állítja oktatási rendszere középpontjába. Elméletének lényege: az emberi tudás és megismerés alapja a külső tevékenység, mely megfelelő szakaszokon áthaladva, fokozatosan értelmi, belső műveleti tevékenységgé válik.

N. A. MENCINSZKAJA és munkatársai az ismeretek alkalmazásával kapcsolatos kutatásaikkal a problémamegoldó gondolkodást és az általános feladatmegoldó jártasságot kívánja fejleszteni.

LÉNÁRD FERENC gondolkodásfejlesztésre vonatkozó kutatásaiban óratisponként speciá-

lis kérdésfajtaikat dolgozott ki, melyek gondolkodásra készítetnek, ugyanakkor a gondolkodás műveleteinek a gyakorlására is alkalmasak. Pedagógiai koncepciójának kísérleti igazolása még nem fejeződött be.

Ezek után a programozott oktatás logikai, pedagógiai és pszichológiai alapelvei következnek.

Az utolsó fejezetben KELEMEN LÁSZLÓ *a saját gondolkodás fejlesztési rendszerét ismerteti*. Az iskolai oktatás középpontjában a feladatrendszerekkel (munkafeladatokkal) történő oktatást állítja, amely vizsgálatai szerint nemcsak a gondolkodás, hanem az egész személyiség fejlesztésére alkalmasabb, mint az eddigi passzív oktatás.

Bemutat néhány feladatrendszert, sőt egy „feladatlapos” fizika programot is.

A tanulmányt 300 címszavas bibliográfia egészíti ki. Terjedelmi korlátok miatt ugyan teljességre nem törekedett a szerző, mégis igen hasznos munkát végzett mind a pszichológusok, mind pedig a gyakorló pedagógusok számára.

MAKKÁR MÁRTA

CSOPORTLÉLEKTAN

Válogatta és szerkesztette PATAKI FERENC. Budapest, Gondolat, 1969. 414 l.

A gyűjteménybe az alábbi csoportosításban a következő szemelvények kaptak helyet:

A csoportdinamika története: D. CARTWRIGHT—A. ZANDER: A csoportdinamika keletkezése.

Elméleti orientációk: S. FREUD: Tömegelektan és én-analízis; J. L. MORENO—Z. MORENO: Szociometria és mikroszociológia; K. LEWIN: A mezőelmélet és a kísérlet a szociálpszichológiában; A. SZ. MAKARENKO: A közösség; G. C. HOMANS: A viselkedés elemei.

Az egyén a csoportban: P. R. HOFSTÄTTER: Az egymásmellettség kihatásai; J. M. JACKSON: A vonatkozási csoportfolyamatok formális szervezeten; S. E. ASCH: A csoportnyomás hatása az ítéletek módosulására és eltorzulására; V. N. SUBKIN, J. D. KARPOV, G. M. KOCSETOV: A mennyiségi értéktételek a közösség vizsgálatában; KOLOMINSZKIJ, J. L.: Néhány kísérleti adalék a szociometria kritikájához; J. P. PORTOU: Szociális hierarchiák kísérleti vizsgálata; F. D. GORBOV: Az egyén a csoportban és a csoport az egyénben; M. VORWE: Fejlődési tényezők a kiscsoportokban.

Kommunikáció a csoportban: A. BAVELAS: Kommunikációs sémák feladatát teljesítő csoportokban; H. J. LEAVITT: Kommunikációs sémák hatása a csoport teljesítményére.

Vezető és vezetés: R. WHITE—R. LIPPITT: A vezető viselkedése és a tagság reakciója háromféle társadalmi klímában; MÉREI FERENC: Az együttes élmény; P. R. HOFSTÄTTER: A vezető szerep és annak hordozói.

Csoportközi viszonyok: M. SHERIF, C. W. SHERIF: Csoportközi kapcsolatok kutatása.

A válogatás szempontjait a szerkesztő a következőképpen összegezi:

„A kötetünkben szereplő írások a lehetőség határai között képet adnak a kiscsoport-kutatás vezető irányairól s azokról az elméleti megfontolásokról, amelyek megszabták fejlődését. Együttal hozzáférhetővé teszik azoknak a kutatásoknak egy részét is, amelyek immár klasszikus számba mennek a tudományág történetében... Arra is törekedtünk, hogy a kötet írásai megfelelő arányban szemléltessék a kibontakozó korszerű marxista csoportkutatások első eredményeit, jellemző tájékoztatói irányait és kritikai nézőpontjait... (37. l.).

A kötetre, mely lényeges hiányt pótol, egyszerűen a figyelmet hívjuk fel. A társadalmi csoport kutatása a pedagógiának is tárgya.

KISS ÁRPÁD

Az NDK pedagógiai folyóirata, a *Pädagogik*, az 1968-as évfolyamú sorozatát „Előszó-vában”¹ mérleg felállításával indítja meg. Az iskolai oktató-nevelőmunkában elért eredményeket, sikereket a SED VII. Kongresszusának az adott tanévre vonatkozó és a gazdasági élettel szoros összefüggésben megállapított követelményeihez méri. A Kongresszus a tudományos és technikai forradalom továbbfejlesztését jelölte ki fő feladatként, s egyben ezt tette meg a szocialista társadalmi rendszer sikereinek feltételévé is. Ez a fő fejlesztési tendencia az oktató-nevelőmunka minden területére konkrét kihatással volt az adott tanév elmúlt időszakában. Elsősorban tartalmilag érintette közvetlenül az oktatómunkát, és megindította az új oktatási tervek (tantervek) készítésének munkálatait. Az új tervek bevezetésével összefüggésben szükség volt a tanuló irányításának, befolyásolásának újszerű értelmezésére, korszerűbb felfogására, különösen a pályaválasztó fiatalok hathatósabb támogatására. Új távlatokat nyitott a tudományos kutatómunka számára is, melynek a jövőben fokozottabban kell segítséget nyújtania oktatási vonatkozásban a munka hatékonyságának fokozásában, a tartalom precízebb tételében, a tudományos megismerés elemzésében.

Összegezve az „Előszó” rámutat arra a szükségsgeszerű összefüggésre, hogy a szocialista társadalomban minden tevékenység magasfokú szaktudást és politikailag tudományos szemléletet követel, ezért a gazdasági és politikai tervek minden kérdése az oktatás és képzés számára döntő következményekkel jár.

Konkrét példán keresztül ez az összefüggés azt jelenti, hogy ha pl. a gazdasági élet számára jelentős számban szükség lesz természettudományos képzettségű szakemberekre, e szakemberek képzésére már most, a jelenlegi körülmények között gondolni kell. Erre a feladatra már a legalsóbb fokú iskoláktól kezdve elő kell készíteni a fiatalokat az eddigénél sokkal szélesebb körben, hogy később ilyen természetű munkába könnyebben legyenek bekapcsolhatók.

Nemcsak oktatási feladatokat jelölt meg az 1967/68-as tanév számára a Kongresszus. Ahhoz, hogy az oktatás terén ezek a mindent

átfogó feladatok megvalósulhassanak, a nevelőmunka hatékonyságát is fokozni kell.

Hangsúlyozta a Kongresszus az ifjúsági szervezeti nevelőmunka és az iskolai nevelőmunka szoros kapcsolatát, szerves egymásra épülését, amikor meghatározta, hogy az ifjúsági mozgalom tevékenységét a Vörös Október szelleme hassa át az elkövetkező tanévben. E szellemben aktivizálták az ifjúságot a különböző erre az évre eső évfordulók megünneplésére (MARX születésének 150 éves évfordulója, a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 50. évfordulója, a Köztársaság fennállásának 20. évfordulója).

A *Pädagogik* 1968-as évfolyamának anyagát — elemzésénél — az Előszóban felvetett és a Párt politikai célkitűzései által kiemelt feladatok, mint problémakörök köré csoportosíthatjuk.

1. Jelentősek azok a tanulmányok, amelyek az oktatási reform valamely elvi kérdésével foglalkoznak a bevezetésre került új tantervek kapcsán. Ezek részben a tapasztalatokat összegezik, elemzik, részben pedig további iniciatívákat foglalnak magukban az új tantervek még tökéletesebb alkalmazásához.

Az új tantervekkel a tanulmányok hosszú során keresztül sokféle megvilágításban foglalkozik a folyóirat. Igen helyesen egyes tanulmányok ezt a kérdést a *személyiség sokoldalú általános fejlesztése szemüvegén keresztül vizsgálják*.

Megszívlelendően hangsúlyozza az egyik szerkesztési cikk² „A gazdasági és politikai életben fő cél a kiemelkedő teljesítmények elérésére való törekvés, az oktató-nevelőmunka terén is az, hogyan érhetünk el csúcsteljesítményeket, hogyan tudjuk a nevelést és képzést még tervszerűbben, eredményesebben, tudatosabban végezni. Ez a törekvés azonban nem jelentheti azt, hogy a tanulók mindegyike küszködjön magas teljesítményigényünk miatt, mert így helytelenül a tanulók érdeklődésének középpontjába nem az adott ismeretanyag, hanem a teljesítmény emelése kerülne, s az oktatás túlzott mértékben hangsúlyozná a tanuló személyiségének individuális kiválóságát. Az nevelőmunka magasabb színvonalát, intenzitásának fokozását a szemé-

¹ *Erfolge und höhere Anforderungen.* (Sikerek és magasabb követelmények.) Szerkesztési cikk. *Pädagogik*, 1968. No. 1.

² *Im Mittelpunkt die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit* (A személyiség sokoldalú fejlesztése a középpontban.) Szerkesztési cikk. 1968. No. 7. 577.

lyiség széles körű, átfogóan értelmezett nevelési folyamatán belül, annak alárendelten kell megvalósítani. Ez a követelmény az új tantervek jó és helyes megvalósításának alapfeltétele is egyben. Az új tantervek megvalósításának folyamatában tehát a személyiség áll a középpontban.

A sokoldalú személyiség fejlesztésének folyamatával összefüggő problémákat vizsgálja a 8. és 9. szám több tanulmánya. E kötet részletesen tartalmazza a kerületi és körzeti iskolák minisztériuma által rendezett központi szeminárium anyagát, amelyet az 1968/69-es tanév előkészítésével összefüggésben tartottak. A szeminárium anyagának vezető tanulmányában AXEN, H.¹ általános áttekintést ad a szocialista tábor, ezen belül a SZU erőviszonyairól, gazdasági és politikai sikereiről, ezzel szemben az ellentábor kudarcairól. Ezt az általános képet háttérnek vázolja fel ahhoz a politikai tendenciához, mely végső soron az egész nevelőmunka terén kialakult szemléletet meghatározza. Ugyanez a szemlélet érvényesül NEUNER, G. tanulmányában,² aki az iskolai és iskolán kívüli nevelőmunka középpontjába a politikai és ideológiai nevelés feladatát helyezi. Véleménye szerint az a követelmény, hogy a pedagógiai munkát a természettudományos szemlélet, a gyakorlati élet igénye hassa át, nemhogy gyengítene az iskolai nevelés ideológiai politikai szemléletét, hanem ellenkezőleg, annak megerősödéséhez vezet. E szemléletre jellemző módon a nevelésben a fő törekvésnek, a jelen megértésének a jövőre előkészítésnek kell lennie. Az iskolai gyakorlat oldaláról ez az igény azt jelenti, hogy a gyerekeknek módot kell adni arra, hogy tevőlegesen és közvetlenül átláthassák a tudományos-technikai forradalmat, a fejlődő szocialista rendszer sikereit. Ugyanezt a gondolatot hangsúlyozza tanulmányában KAISER, H.³ az úttörők és ifjúsági szervezetek számára megfogalmazott tennivalókban, feladatokban. Rátérít egy fontos összefüggésre, arra ugyanis, hogy a politikai-ideológiai nevelésnek az oktatómunka középpontjába való állítása egy sor erkölcsi nevelési feladatot is sikerre vezethet, de csak akkor, ha mindezeket a magatartás megnyilvánulásaira is kiterjesztjük. A

pedagógiai folyamatnak tehát a politikai-világnevelési és az erkölcsi nevelés egységében kell a sokoldalú személyiség kibontakozását eredményeznie, az egész személyiségre kiterjedően hatva, annak megismerő tevékenységét, beállítódását (szemléletét), magatartását formálva — mindezt oly mélyen, hogy magatartásszükségletté, jellemmé, magatartásminőséggé válják.

Tulajdonképpen ugyanerről a kérdésről filozófiai megközelítésben olvashatunk SCHMOLLBACK, J.⁴ tanulmányában. A szocialista sokoldalú személyiségalkotást vizsgálva, az emberképzés dialektikájáról elmélkedik. Elemzi ebben a folyamatban az emberképzés és társadalmi megvalósítás, a kollektív és egyéni fejlesztési folyamat összefüggéseit, a szocialista világnevelési és erkölcsi nevelés eszközeinek, lehetőségeinek összefonódását.

2. Az új oktatási tervek bevezetése az 1967/68-as tanévben megtörtént. Tulajdonképpen megvalósítása folyamatos, még a további időkre is kiterjedő munkákat igényel, hiszen az új célok, feladatok, követelmények az egész oktató-nevelőmunka szemléletének átforgatódásán keresztül valósíthatók csak meg. Az új tanterv nemcsak egyszerűen új célokat, követelményeket tartalmaz a tanulókkal szemben, hanem a tanulói személyiség minőségi átalakulását igényli. Ahhoz, hogy a képzés és nevelés terén magasabb fokú hatást érünk-e el, az elsősorban magától a tanulótól függ.⁵ Ezért fontos számunkra a tanulási motiváció, tanulási öröm, sikerélmény, a tanulás pedagógiai klímája, a tanuló saját teljesítőképességére épített oktatás. A magasabb követelményeket a tanuló sajátos személyiségére, annak pozitív oldalára építve kell kiszabnunk, hogy ezeket el is érhesse. Alapvetően tisztában kell lennünk azzal — írja a szerző, hogy a mi pedagógiánk középpontjában az ember áll.

Hasonló kiindulásból jut el DREFENSTEDT, E.⁶ arra a megállapításra, hogy a modern oktatásban a korszerűsítés alapelveként a tanuló öntevékenysége való építést kell elfogadnunk. Ezt a korszerű alapelveket elemezve megállapítja, hogy ez a tanulói öntevékenység nem lehet öncélú — ezt mindig az oktatás, ezen belül az anyag feldolgozásának szolgálatába kell állítani. Külön hangsú-

¹ AXEN, H.: *Zu Fragen der internationalen Lage und des Kräfteverhältnisses*. (A nemzetközi helyzet erőviszonyai). 1968. No. 8—9. 674.

² NEUNER, G.: *Schulpolitische und pädagogische Aspekte der Einheit von Bildung und Erziehung*. (Az egységes képzés és nevelés iskolapolitikai és pedagógiai nézőpontja.) Pädagogik, 1968/8—9. 707. p.

³ KAISER, H.: *Zu einigen Problemen der sozialistischen Erziehung*. (A szocialista nevelés néhány problémájáról.) 1968. No. 8—9. 686.

⁴ SCHMOLLBACK, J.: *Sozialistisches Menschenbild und sozialistische Erziehung*. (Szocialista emberképzés — szocialista nevelés) 1968. No. 10. 824.

⁵ STÖHR, G.: *Ergebnisse und Probleme bei der Verwirklichung der neuen Lehrpläne*. (Feladatok és problémák az új tantervek megvalósítása során.) 1968. No. 9—8. 728.

⁶ DREFENSTEDT, E.: *Inhalt und Wesen der neuen Lehrpläne und Grundforderungen an die Unterrichtsgestaltung*. (Tartalom és lényeg: az új tantervek és alapkövetelmények az oktatás alakulásában.) 1968. No. 9—8. 742.

lyozza a szerző, hogy a tanulói öntevékenység nem magától értetődő, spontán módon megnyilvánuló jelenség, önmagától kialakuló tulajdonság, erre a tanulót meg kell tanítani.

3. Az új tervek eredményes megvalósításának másik fontos tényezője a pedagógus. Mind szakmai, mind pedagógiai tudásuk gyarapítása politikai-ideológiai szemléletük és magatartásuk fejlesztése számára az új tervek minőségileg új követelményeket tartalmaznak. Ismerniük kell a tervek didaktikai-metodikai alapkonceptóját, tartalmilag a benne foglalt célokat, feladatokat, ehhez viszont a marxista pszichológia és pedagógia mint stúdium korszerű ismereteit és fejlődésproblémáit. Nem véletlenül vetődik fel tehát több tanulmányban is a tantervek problémájával való foglalkozás során a pedagógusok továbbképzésének minőségi megjavítása, színvonalának emelése, a pedagógus kollektíva egységes szellemének kialakítása, a korszerű tanár-diák viszony, a tanár és az iskolai (pedagógiai) vezetés kapcsolata.¹

4. Az oktatómunka minőségi megváltozása szükségessé teszi

a pedagógiai kutatómunka továbbbi fejlődését. A tudományos pedagógiai munkát két oldalról szükséges a továbbiakban megerősíteni,² egyfelől az oktató-nevelőmunka folyamatának intenzív tanulmányozásán keresztül, különös tekintettel az új tervek bevezetésének eredményeire, — másfelől a pedagógiai kutatók, a különböző pedagógiához kapcsolódó tudományterületen működők közötti tudományos elméleti együttműködés elmélyítésén keresztül.

A fentiekben összefoglalt elvi kérdéseken kívül — melyek az új tantervek bevezetésével kapcsolatosak — több tanulmány foglalkozik a különböző, erre az időszakra eső évfordulók méltatásával s az iskola feladataival ezek megünneplésével kapcsolatosan.³

Ezenkívül nevelési vonatkozásban is jelentős HOHENDORF G.: Az 1918-as Novemberi Forradalom és a munkásosztály művelődési politikája c. tanulmány (1968. No. 11. 949.) A köztársaság „20. évfordulója” c. szerkesztési cikk (1968. No. 10. 817.), OPTIZ R.: Tudományos konferencia az 50 éves szovjet pedagógiáról és az Októberi Forradalomról. (1968. No. 1. 8.)

BÍRÓ PÉTERNÉ

AZ ELEKTRONIKUS SZÁMÍTÓGÉPEK PEDAGÓGIAI CÉLÚ ALKALMAZÁSA

A Neumann János Számítógéptudományi Társaság 1969. szeptember 25—27-én Balatonszéplakon nemzetközi szimpóziumot rendezett az elektronikus számítógépek pedagógiai problémáiról (EASTERN EUROPEAN SYMPOSIUM ON COMPUTER EDUCATION). A munka öt szekcióban folyt: a SOFTWARE-, a HARDWARE-, a rendszerszervezési-, az operációkutatási- és a didaktikai szekcióban.

A didaktikai szekcióban előtérbe kerültek a számítógép-didaktika problémái, s ennek vitája a magyarországi pedagógiai kutatások új területét igyekezett körvonalazni.

A tézisek a számítógépek pedagógiai alkalmazásának azokat a fontosabb területeit emelték ki, amelyek nemzetközi méretekben napjainkban már kialakultak és különösen fontos szerepet játszanak a pedagógiai munkában. Ide tartozik a számítógépek oktatógépek-ként való alkalmazása, a számítógépeknek a vizsgáztatási munkában való felhasználása, a korszerű oktatási tartalom kialakításában betöltött funkciója, a programozott oktatás programjai elkészítésében, elsősorban a programok validitásának elemzésében és értékelésében játszott szerepe, a pedagógiai tudo-

¹ TURNER, A.: Die Bedeutung sozialistischer Pädagogenkollektive für die erfolgreiche Erfüllung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben. (A szocialista pedagóguskollektíva jelentősége a képzési—nevelési feladatok sikeres teljesítésében.) 1968. No. 1. 30. — Im Mittelpunkt die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit. (A mindenoldalú személyiség fejlesztése a középpontban) Szerkesztési cikk. 1968. No. 7. 577. — FÜSSEL, W.: Der Direktor und der junge Lehrer. Az igazgató és a fiatal tanár) 1968. No. 4. 342. — HABRECHT, R.: Probleme der weiteren Entwicklung der Planung und Leitung der pädagogischen Forschung. (A tervek továbbfejlesztésének a pedagógiai kutatás és vezetés problémái.) 1968. No. 7. 628. — HOFFMANN, H. G.—KOMPASS, J.—RUDOLF, R.: Zum politisch-pädagogischen Führungsstil des Lehrers. (A tanár politikai és pedagógiai vezetési stílusa.) 1968. No. 7. 595. — HONECKER, M.: Alles für die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit. (Schlusswort des Ministers für Volksbindung). (Mindent a mindenoldalúan fejlett szocialista személyiségért.) 1968. No. 8—9. 762. — TEIHMANN, W.: Leitungstätigkeit und Lehrpläne. (Vezetői tevékenység és tanterv.) 1968. No. 8—9. 786.

² OPTIZ, R.: Wissenschaftliche Konferenz „50 Jahre Oktoberrevolution — 50 Jahre Sowjetpädagogik.“ No. 1. 8. — Dem 20. Jahrestag unserer Republik entgegen. (Szerkesztési cikk.) 1968. No. 10. 817.

³ HOHENDORF, G.: Die Novemberrevolution 1918. und die Bildungspolitik der Arbeiterklasse. No. 11. 949. — WILMS, G.: W. I. Lenin zu Grundfragen der Schulpolitik und der wissenschaftlichen Leitungstätigkeit. No. 11. 964. — MÜLLER, W.: Die philosophische Lehre von Karl Marx und ihre aktuelle Bedeutung. No. 7. 583. — EISEN, H.: „20 Jahre Pionierorganisation Ernst Thälmann“ — 20 Jahre sozialistische Kinderorganisation der DDR. No. 12. 1098.

mányos kutatómunkában betöltött funkciója, s nem utolsósorban az oktatás-gazdaságossági számításokban és a pedagógiai tervezésben játszott szerepe.

Ezek a feladatok *nem pusztán elméleti feladatok és nem is a távoli jövő feladatai.*

Aki egyáltalán csak reflektál a tudományos technikai forradalom által felvetett pedagógiai problémákra, az előtt nyilvánvaló, hogy ezek már ma is jelentkeznek, s minél később vesznek róla tudomást a közoktatás illetékes tényezői, annál jobban kiéleződnek azok az ellentmondások, amelyek a társadalmi fejlődés és a közoktatás között néhány éve fennállnak, s amelyeknek hatását nemcsak a szakemberek látják, hanem élesen veti fel minden haladó ember, aki felelősséget érez a társadalmi haladásért.

Természetesen az is világos, hogy ezeket a feladatokat nem lehet egyik pillanatról a másikra megoldani. Minden országban a megoldás üteme és sorrendje függ a gazdasági adottságoktól, az oktatás és nevelés fejlettségétől, a szakemberek képzettségének színvonalától, a számítógéppark nagyságától stb., de ha minden tényezőt figyelembe veszünk is, nyilvánvaló, hogy a termelés, a gazdasági élet, a kultúra és tudomány viharos fejlődése sürgető szükségszerűséggel megköveteli a feladatok megoldásának megkezdését, a számítógép-didaktika problémáinak tervszerű megoldását.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy *minél később kezdődik el a munka, annál nagyobb lemaradással, gazdaságilag nagyobb veszteséggel kell számolnunk.*

De ennek a feladatnak a megoldásánál is alapvetőnek kell tekinteni a *tudományosság követelményét.* Egy pillanatra sem szabad megfeleledezni arról, hogy a korszerű, modern pedagógia nem ötlethalmaz, nem propagandisztikus szövegek gyűjteménye a pedagógiai vezérlésről, a pedagógiai visszacsatolásról, mégis csak nem is matematikai formulákkal való fontoskodás, hanem tudomány. A korszerűsítés elemi erővel követeli, hogy a korszerű, modern tudományra támaszkodjunk.

Amikor a korszerű, modern pedagógiáról beszéltünk, természetesen világosan kell látni, hogy *nem egy minden vonatkozásban kialakult tudománnyal van dolgunk, amelynek tételei kikristályosodtak.*

Olyan tudomány ez, amelynek sok a nyitott kérdése, sok problémáját mégis csak megközelítenek oldottuk meg, és csaknem minden területen éles viták folynak.

A számítógép didaktika területén komoly problémát jelentenek a rendszertervezési feladatok, de felvetődnek műszaki problémák is, például az oktatógépeknek számítógépeként

való felhasználása alkalmával. Probléma a redundancia értelmezése, a pedagógiai tényezők kvantitatív meghatározottsága, a numerikus és a matematikai-logikai kalkulus kapcsolata, probléma a programozás technikai feladatainak megoldása, és a sort még folytatni lehetne. De nem olyan tudomány ez, amely minden vonatkozásban, összefüggésben bizonytalan, határozatlan, amelyben bizonytalan hipotézisekkel operálunk.

Nemzetközi méretekben már kialakultak azok az irányok, megfogalmazódtak azok az alaptételek, módszertani elvek, amelyekre biztosan támaszkodhatunk, amelyek megkülönböztetik a tényleges korszerűsítést a látszat korszerűsítéstől, az alacsonny hatásfokú pedagógiát az oktatásnak és nevelésnek attól a formájától, amely alkalmas a tudományos és technikai forradalom feladatainak megoldására is.

Persze ezeket az eredményeket az oktatásban minden tudományterületen, így a számítógéptudomány területén is, a specifikumoknak megfelelően kell alkalmazni, és nyilvánvaló, hogy a számítógépes szakemberek képzésében ezek adaptálása minden országban alkotó munkát kíván.

És mindinkább alkotó tevékenységre van szükség az oktatás és képzés sok nyitott problémájának megoldásához, hiszen a gyakorlatban, a képzés konkrét feladatainak megoldása alkalmával állást kell foglalni: akár megoldotta a tudomány a problémát, akár nyitva hagyta.

Itt mutatkozik meg a nemzetközi találkozások, konferenciák, szimpóziumok jelentősége.

Ezek rendkívül súlyos problémák, amelyeket minden országban megoldanak valahogyan, de optimális megoldást csak *nemzetközi összefogás* eredményeként várhatunk.

Úgy véljük, szimpóziumunk alkalmas arra, hogy kicseréljük tapasztalatainkat, és talán kezdete lehet ezen a területen is a termékeny nemzetközi együttműködésnek. Lehet, hogy ez az első találkozás után még nem indul meg, meggyőződésünk azonban, hogy előbb-utóbb ennek is megtaláljuk a módját, hiszen végső soron nem csupán egyes országok, társadalmi rendszerek érdekéről van szó, hanem a tudomány fejlődéséről is, végső soron a társadalmi fejlődés, a társadalmi haladás kérdéséről.

A számítógépek pedagógiai hasznosításának főbb területei (az adatfeldolgozáson kívül):

1. A számítógépek *vizsgáztatásra* való felhasználása. Ez a munka hazánkban is megindult. Kutatók és oktatók nemcsak elméletileg oldották meg a problémát, hanem kísérletileg is kipróbálták eredményeiket és munkájukról nemzetközi kollokviumon is beszámoltak.

2. A számítógépeknek *oktatógépek*ként való felhasználásának lehetőségeivel és problémái-

val hazánkban elsősorban elméletileg foglalkoztak. A nemzetközi eredmények feldolgozását azonban eddig még nem követte sem a hazai adaptálás, sem az új eredmények kimunkálása.

3. A fejlődés tendenciái arra utalnak, hogy a jövőben számítógépekre lesz szükség a korszerű tananyag meghatározásához, az oktató-nevelő munka konkrét célkitűzéseinek és feladatainak pontos körvonalazásához.

A korszerű, modern pedagógia nem csupán új oktatási módszereket és formákat igényel, hanem új tananyagot is, amelynek összeállítását meghatározott konkrét célkitűzések és feladatok határozzák meg, és szerkezete meghatározott struktúrát igényel.

A tudományos, technikai forradalom viharos üteme szempontjából döntő fontosságú különböző algoritmusok oktatása, amelyek ismerete egyik lényeges feltétele a gyorsan változó termelési, gazdasági stb. feladatok megoldásának.

4. Szorosan kapcsolódik a tartalmi problémák megoldásához a számítógépeknek a programkészítés munkájában betöltött funkciója, különösképpen pedig a programok valóságának elemzésében és értékelésében betöltött szerepe.

A programozott oktatás programjainak elkészítése rendkívül differenciált munkát igényel. Nemcsak a tartalmi anyagot kell pontosan meghatározni, hanem a pedagógiai mozzanatokat is, a készségfejlesztés elemeit

ugyanúgy, mint az információk egység tartalmát. Aprólékos feladatelemzést kell végezni ahhoz, hogy megfelelő programokat készítsünk.

5. Nélkülözhetetlen lesz végül a számítógépek alkalmazása az oktatás-gazdaságossági számításokban. Arra, hogy meghatározott közoktatási beruházásoknak, pedagógiai tevékenységnek, reform-intézkedéseknek pontosan milyen gazdasági hatásai jelentkeznek, számítógépek felhasználása nélkül még megközelítően sem tudunk válaszolni.

És ugyanez vonatkozik a pedagógiai tervezőmunkára is. A beruházás, a fejlesztés ugyanúgy nagy pontosságú számításokat igényel, mint meghatározott intézmény-típusok megszüntetése vagy egy új közoktatási struktúra kialakítása.

Az elhangzott bevezető referátumot (BALÁZS BÉLA) több hozzászólás követte. FRANZ STÜCHLIK (NDK) a számítógépekkel történő vizsgáztatás metodikáját ismertette. ADA—WINTER PÉTER a középfokú oktatás problémáit elemezte, KALMÁR LÁSZLÓ akadémikus széleskörűen és mélyrehatóan foglalkozott a számítógép-didaktika kérdéseivel. HÜNYA PÉTERNÉ a számítógépekkel történő vizsgáztatásnak egy konkrét megoldását ismertette, amelyet a résztvevők nagy érdeklődéssel fogadtak. Ugyanez az érdeklődés volt tapasztalható az elhangzott referátumok, hozzászólások alkalmával is.

BALÁZS BÉLA

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

A Tudományos Minősítő Bizottság 1969. július 1-re tűzte ki OROSZ LAJOS: *Nőnevelési reformtörvények Magyarországon, munkaiskolák (1777—1867)* című kandidátusi értekezésének nyilvános vitáját. A nyilvános vitán a bíráló bizottság elnöke ZIBOLEN ENDRE a neveléstudományok kandidátusa, az opponensek FÖLDES ÉVA, a neveléstudományok doktora és KÖTE SÁNDOR, a neveléstudományok kandidátusa voltak.

FÖLDES ÉVA, a neveléstudományok doktora opponensi véleményében kifejtette, hogy az elbírálás tárgyát képező mű témája — gyors ütemben fejlődő marxista történetírásunkat is figyelembe véve — kiállta az idők próbáját, s alapkoncepciója ma is helytálló.

A disszertáció alapkoncepciójához kapcsolódva az opponens felhívja a jelölt figyelmét arra, hogy a társadalmi gyakorlat hatására, az új kutatási eredmények ismeretében nézeteink változhatnak, módosulhatnak. E módosulások az alapkoncepciót lényegében nem változtatják meg, de az árnyaltabb, mélyebb értékeléshez feltétlenül hozzátartozik. Felszabadulás utáni történelmünkben példaként lehetne hozni a női egyenjogúsággal

kapcsolatos állásfoglalásunkat. Míg a felszabadulást közvetlen követő időszakban e területen a népgazdaság minden ágazatában sikraszálltunk a nők teljes egyenjogúsításáért, ma már ezen elv fenntartása mellett sikraszállunk azért is, hogy a nők elsőrendű feladata legalábbis 2—3 éves korig a gyermeknevelés, amelyet szocialista államunk anyasági segély létrehozásával is szorgalmaz.

Csaknem minden egyes történelmi korszakban megtalálható a haladó erők küzdelme a nők egyenjogúsításáért, a tanulás, a tanítás stb. jogáért. Ha ezek a mozgalmak nem is váltak általánossá, de részeredményeket értek el. A nők jogaiért vívott harcot a történelmi fejlődés szerves részeként, a mindenkorosztályharc egyik tényezőjeként kell vizsgálni és értékelni. Ilyen összefüggésben értékelhetjük helyesen a nők politikai, kulturális törekvéseit, és érthetjük meg napjaink eredményét.

OROSZ LAJOS munkájának egyik fő erénye éppen az, hogy a magyarországi intézményes nőnevelés közel egy évszázadot felölelő első jelentős szakaszt a történelmi fejlődéssel, a hazai történelmi eseménnyel szoros összefüggésben vizsgálja.

A gazdag forrásanyag gondos kezelése, a marxizmus—leninizmus bázisán elért új eredmények, s munka színes, olvasmányos stílusa együttesen azt bizonyítják, hogy Orosz Lajos munkája alkalmas arra, hogy a Tudományos Minősítő Bizottság a neveléstudományok kandidátusi fokozatot nevezett részére odaítélje.

KÖTE SÁNDOR, a neveléstudományok kandidátusa opponensi véleményében örömmel üdvözlöi a jelölt témáját azért, mert a nőneveléssel kapcsolatos eddigi állásfoglalásokat megszabadítja a polgári szerzők munkájában esetenként jelentkező egyoldalúságtól és túlzásoktól. Igen értékes része a disszertációnak annak bemutatása, hogy a 18. század második felében Nyugat-Európában kibontakozó polgári nőmozgalom, a nőemancipációs törekvések, a felvilágosodás filozófiája és eszmévilága egyaránt jelentősen befolyásolta, sőt bizonyos értelemben meghatározta a hazai nőnevelési törekvéseket, bár azok végső okát és mozgatórugóját a gazdasági fejlődésben, az önálló gazdálkodás felbomlásában, az áruterelés fejlődésében kell keresni. A hazai polgári fejlődés viszonylagos elmaradottságával magyarázza, hogy a nőemancipáció kérdése nem merül fel olyan radikális formában, mint nyugaton, s hogy a nők felszabadításának részletproblémái kerülnek előtérbe, hogy a szervezett, ütőképes nőmozgalom hosszú évtizedekig még a nemesi reformmozgalom idején sem tud kialakulni.

Amit a munka első részében a nőnevelés intézményes megoldására tett kezdeményezésekről olvasunk, több vonatkozásban újszerű. Az első és második Ratio Educationis alapos és találó értékelése még jobban kiemeli a Tessedik által megvalósított nőnevelési gyakorlat jelentőségét, s több ponton új szempontokkal gazdagítja e korszakos jelentőségű pedagógiai alkotásokat.

A jelölt értekezésében feldolgozta a nőnevelésre vonatkozó hazai pedagógiai irodalmat. Ennek már csak összegyűjtése sem volt kis feladat, hiszen — mint köztudott — a régebbi és a marxista szemléletű irodalom is csak alkalmasszerűen foglalkozott a nőnevelés ügyének egyik-másik jelentősebb alakjával.

Az értekezés pozitívváaként említi az opponens, hogy a nőneveléssel foglalkozó viták, tervezetek elemzésén túlmenően foglalkozik az értekezés az oktatás, az iskolázás helyzetével, azokkal a törvényekkel és rendeletekkel, amelyek a hazai oktatásügy, benne a leánynevelés ügyét is befolyásolták, meghatározták. A legfontosabb és legértékesebb az, amit az 1848-as törvényjavaslattól, ill. az első egyetemes tanítógyűlésről kapunk.

A disszertáció új vonása, határozottan új eredménye, hogy bemutatja Karacs Terézt, nőnevelési-pedagógiai nézeteit, harcát, ame-

lyet a nőnevelés rendi felfogásával folytatott. Karacs és Teleki Blanka kapcsolatát is újszerű megvilágításba helyezve kapjuk a munkában. Jól bizonyított, hogy Karacs már fellépése kezdetén is a radikális baloldal politikáját vallotta magáénak, és következetesen szembe száll az előkelő leánynevelőintézetek rendi elzárkózásával.

A disszertáció nem homályosítja el Teleki Blanka és Lővei Klára munkásságát sem, sőt Vasvári Pál kéziratai, Lővei Klára feljegyzései és Teleki Blanka intézetét látogató növendékek írásbeli dolgozatai és levelei alapján kapunk hű képet az ott folyó munkáról.

A disszertáció befejező része meggyőzően tárja fel a Bach-korszak nőemancipációs és antifeminista törekvéseinek társadalmi okait.

Az opponens megállapította, hogy Orosz Lajos munkája minden szempontból megfelel a kandidátusi disszertációkkal szemben támasztott követelményeknek. Igen gazdag irodalmi anyagot dolgoz fel, több eddig ismeretlen dokumentum elemzését végzi el, s a hazai nőnevelési nézeteket és tervezeteket széles pedagógiai megalapozottsággal értékeli, s áttekinti a nőnevelési intézmények munkásságát is. A disszertáció értékes marxista pedagógia-történeti mű, amely a hazai nőnevelés történetét, fejlődését tekinti át a 18. század utolsó harmadától a kiegyezésig. Javasolja ezért a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy a jelölt részére ítélje oda a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot.

Orosz Lajos az opponensi véleményekre adott válaszában kifejtette, hogy a nőnevelés egészének alakulása a legszorosabb kapcsolatban van a polgári nemzetté válásunkért vívott harc egészével, és ezen belül a korszakban kibontakozó polgári nőemancipációs küzdelmekkel. Ez utóbbi probléma vizsgálata nélkül elsősorban a nőnevelés céljának, a nevelés tartalmának, de sok esetben szervezeti formáinak és módszereinek kérdéseit sem tudjuk történelmileg megbízhatóan értékelni. A polgári nőmozgalom problémái nem korlátozhatók sem külföldön, sem nálunk csupán, vagy akár elsősorban a művelődés területére: a nőemancipációs törekvések történetében számtalan termelési, politikai, jogi, etikai, szociális, nevelési, művelődési probléma feszül, alakul dialektikus kölcsönhatásban a társadalmi termelés, a termelési viszonyok, az osztályharc és a társadalmi tudatformák általános fejlődéstörténetével.

Egyetért Földes Éva opponensi véleményében elhangzott azon kritikai észrevétellel, hogy a nőemancipáció értelmezése a szocializmus építése során alakul, fejlődik. Ami azonban a konkrétan említett nagy jelentőségű kormányzati intézkedést illeti, mindamelllett, hogy a kisgyermekes dolgozó anyák

tízezreinek helyzetét könnyíti meg, a távlatokat tekintve sok töprengésre ad okot, mert nem oldja meg azoknak a dolgozó anyáknak a helyzetét, akik munkájukat már most élethivatásnak, emberi kibontakozásuk nélkülözhetetlen eszközének tekintik. A kommunizmus építésének távlatait tekintve éppen az olyan típusú nők számának állandó gyarapodásával kell számolnunk, akiknek a számára társadalmi hivatásuk, munkájuk nélkülözhetetlen életszükséglet.

Az osztályharc és a polgári nőmozgalom programja közötti összefüggés tekintetében különbséget kell tennünk a hazai és a külföldi polgárosult országok e korabeli nőmozgalmai között. Hiánya a tanulmánynak az, hogy a külföldi, a polgári forradalmak után kiterelbényesedő és a polgárnők egyenjogúságát egyre radikálisabban hirdető nőemancipációs irodalomról szólván csak általánosságban állapítja meg, hogy annál inkább elszakadt a társadalmi haladás érdekeitől, és annál inkább a polgárság, mint uralkodó osztály belügyévé vált, minél inkább kieleződtek a tőkés társadalom ellentétei.

Míg a polgárosult országokban a nőmozgalom a polgárnők és polgárférfiak közötti küzdelem formáját öltötte, a tőkés társadalom alapvető viszonyainak konzerválása jegyében, nálunk a polgári forradalom előtt a nőemancipációs törekvések beleolvadtak a társadalmi haladásért küzdő erők szövetségébe.

A jelölt akkor, amikor köszönetet mond mindkét opponensének az elhangzott kritikai észrevételekért, megjegyzi, hogy a nevelés eddig elhanyagolt történetének további kutatása sok meglepetést tart még a számunkra,

és sok tekintetben kiigazíthat summásan elintéztnek hitt, lezártnak gondolt tételeket.

A ZIBOLEN ENDRE által vezetett bírálóbizottság megállapította, hogy az értekezés az 1777—1867-ig terjedő korszak hazai nőnevelésének marxista értékelését adja.

A jelölt igen gazdag kéziratossal és irodalmi anyaggal dolgoz fel. A hazai nevelési intézeteket és tervezeteket széles pedagógiai megalapozottsággal értékeli. A történeti szempontok érvényesítésével, az alapvető történelmi összefüggések bemutatásával tekinti át a nevelési intézmények munkásságát és az egykorú törekvéseket. Következtetése, megállapításai mindig jól bizonyítottak.

Számos kérdésben új összefüggéseket tár fel, pl. az első és második Ratio Educationis értékelésében, Tessedik szorgalmatossági iskolájának a tárgy szempontjából való elemzésében, Teleki Blanka és Karacs Teréz pedagógiai munkájának bemutatásában Vasvári Pálnak Teleki Blanka intézetében folytatott tanári gyakorlatának értékelésében stb.

Az 1962-be nyomtatásban is megjelent disszertációról értékes hozzájárulás a magyar neveléstörténeti irodalomhoz. Időszerűsége és tudományos jelentősége ma is változatlan.

A bíráló bizottság egyhangúan, 8 igen szavazattal javasolta a TMB-nek, hogy OROSZ LAJOS részére a tudományos fokozatot ítélje oda.

A Tudományos Minősítő Bizottság a TMB Pedagógiai Szakbizottsága, valamint a bíráló bizottság egybehangzó pozitív véleménye alapján 1969. októberi plénumülésén OROSZ LAJOST a neveléstudományok kandidátusává nyilvánította. SIMON PÉTERNÉ

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

A Pedagógiai Bizottság 1969. január hó 31-én tartott ülésén megvitatta a kutatóhelyek által készített beszámoló jelentéseket az elmúlt hároméves tervidőszak kutatómunkájáról és a következő hároméves tervidőszakra készített kutatási terveket.

A Bizottság megállapította, hogy a beszámoló jelentések és az újabb tervidőszakra készített kutatási tervek egyre inkább megfelelnek a rendelkezésekben foglalt követelményeknek, s hogy a tervkészítésben egészséges és öröndetes fejlődés tapasztalható. A tervekben szereplő témák általában olyan problémák vizsgálatát tűzik ki célul, amelyek az oktatónévelőmunka hatékonyabbá tételét kívánják szolgálni. Éppen ezért a témák nagy többsége nemcsak figyelmet érdemlő, de feltétlenül biztosítani kell a kutatások folytatásához szükséges anyagi és személyi feltételeket is.

Ezek hiányában aligha lehet biztosítani a kutatások eredményes folytatását, és a munkát valóban előbbre vivő általános érvényű következtetések levonását.

Márciusban tartott ülésén megvitatásra került az az előterjesztés, amelyet a II. Osztály számára készített a Bizottság megbízásából Szarka József, Székely Endréné és Zibolen Endre. A jelentés a pedagógiai kutatások jelenlegi helyzetét és a jövőbeni feladatokat volt hivatva felvázolni. A vita során igen sok javaslat hangzott el, amelyek feltétlenül hozzájárultak ahhoz, hogy pontos és objektív helyzetképet rajzolhasson a Bizottság a fentebb említett problémákat illetően. A vita eredményeinek az anyagban is tükröződniök kellett, éppen ezért az anyag végleges megfogalmazásáról megbízta Földes Évát, Székely Endrénét és Ábent Ferencet, hangsúlyozva,

hogy a kutatási tervek vitájának tapasztalatait is vegyék figyelembe, és az anyagba azt is dolgozzák be.

Az április végi ülésen Földes Éva, a Bizottság elnöke beszámolt a negyedévi munkáról. Bejelentette, hogy a beszámoló jelentések és a kutatási tervek bizottsági vitája nyomán a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya felkérte a Bizottságot arra, hogy nyújtson segítséget a tanítóképző intézetek munkacsoportjai számára, valamint egy, a tudományos kutatómunka elvi szempontjait és gyakorlati problémáit tisztázó közös értekezlet megtartásához.

Ezután került sor az MTA Elnökségének a társadalomtudományi kutatómunka néhány elvi kérdésével kapcsolatos állásfoglalásának ismertetésére.

Az 1969. szeptember hó 29-én megtartott ülésén a Bizottság meghallgatta Szarka József beszámolóját a Nemzetközi Neveléstudományi Társaság varsói kongresszusáról. Majd tájékoztató hangzott el a pedagógiai kutatóbázis kiszélesítésével kapcsolatos Agit. Prop. Bizottsági határozat végrehajtásának állásáról s az ezzel kapcsolatos további feladatokról.

Valamennyi ülésen sor került a folyó ügyek megtárgyalására is.

ÁBENT FERENC

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Merkly László

A kézirat nyomdába érkezett: 1969. XII. 10 Terjedelem: 9,1 (A/5) ív + 0,35 (A/5) ív

70.68776 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Киш, Арпад</i> : Перспективы нашего развития и школа	359
<i>Надь, Шандор</i> : Возможности модернизации процесса школьного обучения. Проблемы перехода из восьмилетней школы в гимназию	369
<i>Надь, Ласло</i> : Попытка рационализации занятий в комнате продленного дня	382
<i>Молнар, Иштван—Гёндёч, Иштван</i> : Возможность повышения самостоятельности в процессе учебы	389
<i>Палфи, Золтан—Туроци, Мария</i> : Формирование эстетических вкусов на основе показа картин	399
<i>Силади, Вильмош</i> : Актуальные вопросы сексуального воспитания	415
<i>Сабо, Пал</i> : Последствия дисгармонии между физическим и духовным развитием	428
<i>Киш, Дежё</i> : «...студенческая молодежь осознала свою отсталость в области педагоги- ки ...»	436

ОБЗОР

Два пленарных заседания в Академии наук (<i>Михай, Отто</i>)	439
Международное рабочее совещание по теории педагогики (<i>Надь, Яношнэ</i>)	443
Рабочее совещание по вопросам оценки успеваемости в школе (<i>Киш, Арпад</i>)	445
<i>Хорват Лайош</i> : Система деятельности и моральное воспитание в старших классах восьмилетней школы (<i>Майзик, Ласлонэ</i>)	448
<i>Келемен, Лайош</i> : Теоретические вопросы и методы развития мышления (Маккар, Мария)	450
Патаки Ференц (редактор): Групповая психология (<i>Киш, Арпад</i>)	453
Журнал « <i>Pädagogik</i> » в 1968 году (<i>Биро, Петернэ</i>)	454
Применение электронных вычислительных машин в педагогических целях (Балаж, Бела)	456
Сообщения Высшей аттестационной комиссии (<i>Шимон Петернэ</i>)	458
Педагогическая комиссия Академии наук Венгрии (<i>Абент, Ференц</i>)	460

CONTENTS

<i>Árpád Kiss: The Prospects of Our Development and the School</i>	359
<i>Sándor Nagy: The Possibilities of Bringing up to Date the Educational Process. Problems of the Transition from Primary to Secondary Schools</i>	369
<i>László Nagy: An Experiment for the Rationalization of Learning in Day-time Homes</i>	382
<i>István Molnár and István Göndöcs: The Possibility of Developing Independence in the Process of Learning</i>	389
<i>Zoltán Pálffy and Mária Túróczi: The Formation of the Aesthetic Content in the Process of Apprehending Pictures</i>	399
<i>Vilmos Szilágyi: Timely Questions of Sexual Education</i>	415
<i>Pál Szabó: The Consequences of Disharmony between Intellectual and Physical Development</i>	428
<i>Dezső Kiss: „...the youth of the universities have become conscious of their backwardness in pedagogy...”</i>	436

REVIEW

Two „plenary sessions” at the Hungarian Academy of Sciences (<i>Ottó Mihály</i>)	439
International work conference on educational theory (<i>Katherine Nagy</i>)	443
Work conference on awarding in schools (<i>Árpád Kiss</i>)	445
Lajos Horváth: Activity system and moral education in the upper section of the elementary school (<i>Katherine Majzik</i>)	448
László Kelemen: Questions of theory and methodical procedures of the development of thought (<i>Mária Makkár</i>)	450
Ferenc Pataki (editor): Group psychology (<i>Árpád Kiss</i>)	453
The 1968 volume of <i>Pädagogik</i> (<i>Edith Biró</i>)	454
The application of electronic computers for educational purposes (<i>Béla Balázs</i>)	456
News of the Committee of Scientific Qualifications (<i>Helen Simon</i>)	458
The Pedagogic Committee of the Hungarian Academy of Sciences (<i>Ferenc Abept</i>)	460

