

19-1474

Magyar

PEDAGÓGIA

1971 APR 13



A MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI
BIZOTTSÁGÁNAK
FOLYÓIRATA

1970/4

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata

LXX. évfolyam — Új folyam, X. kötet, 4. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

V. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS

<i>Erdey-Grúz Tibor</i> : A tudományos-technikai forradalom és a nevelés	323
<i>Nagy Sándor</i> : Modern technikai eszközök nevelésmódszertani kérdései	333
Az V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai	347

COMENIUS × 1592—1670

<i>Josef Polišenský</i> : Társadalmi és tudományos forradalmak a 17. században	359
<i>Földes Éva</i> : Társadalmi, tudományos fejlődés — neveléstudomány a 17. században	371
<i>Comenius</i> : Részletek az „Egyetemes Tanácskozás” c. műből	376
A műről (M. I.)	376
Mathetika vagyis a tanulás tudománya	377
Didaktika vagyis a tanítás tudománya	383
Az iskolákról általában	388
A gyermekkor iskolája	396
A serdülők iskolája	400
<i>Bakos József</i> : Comenius nyelvművelési elveiről s nyelvművelő gyakorlatáról	405

<i>Kottay Ferenc</i> : A történelem tanulságai tanulói vélemények tükrében	414
<i>Tóth Béla</i> : A gimnáziumi pszichológia-tanítás szerepe az önismeret fejlesztésében	427
<i>Vastagh Zoltán</i> : Az ifjúsági mozgalom nevelőhatásainak érvényesülési lehetőségei	433
<i>Soós Pál</i> : A kultúra-fogalom értelmezése a marxista művelődéelméletben	442

KÖNYVEKRŐL

František Karšai: Jan Amos Komenský és Szlovákia (<i>Szalatnai Rezső</i>)	453
Milada Blekastad: Comenius. (<i>Bakos József</i>)	456
D. Lordkipanidze: Jan Amosz Komenszky. (<i>Ábent Ferenc</i>)	459
Kazimierz Stasiński: A magyarországi lengyel iskolaügy a második világháború idején (<i>Kapronczay Károly</i>)	460
Angol könyv a társadalmilag hátrányos helyzetű középiskolás gyermekek neveléséről (<i>Bán Ervin</i>)	463
Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. VI. (<i>Deák Gábor</i>)	465

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

Szokolszky né Várnagy Marianne kandidátusi disszertációjának vitája	468
---	-----

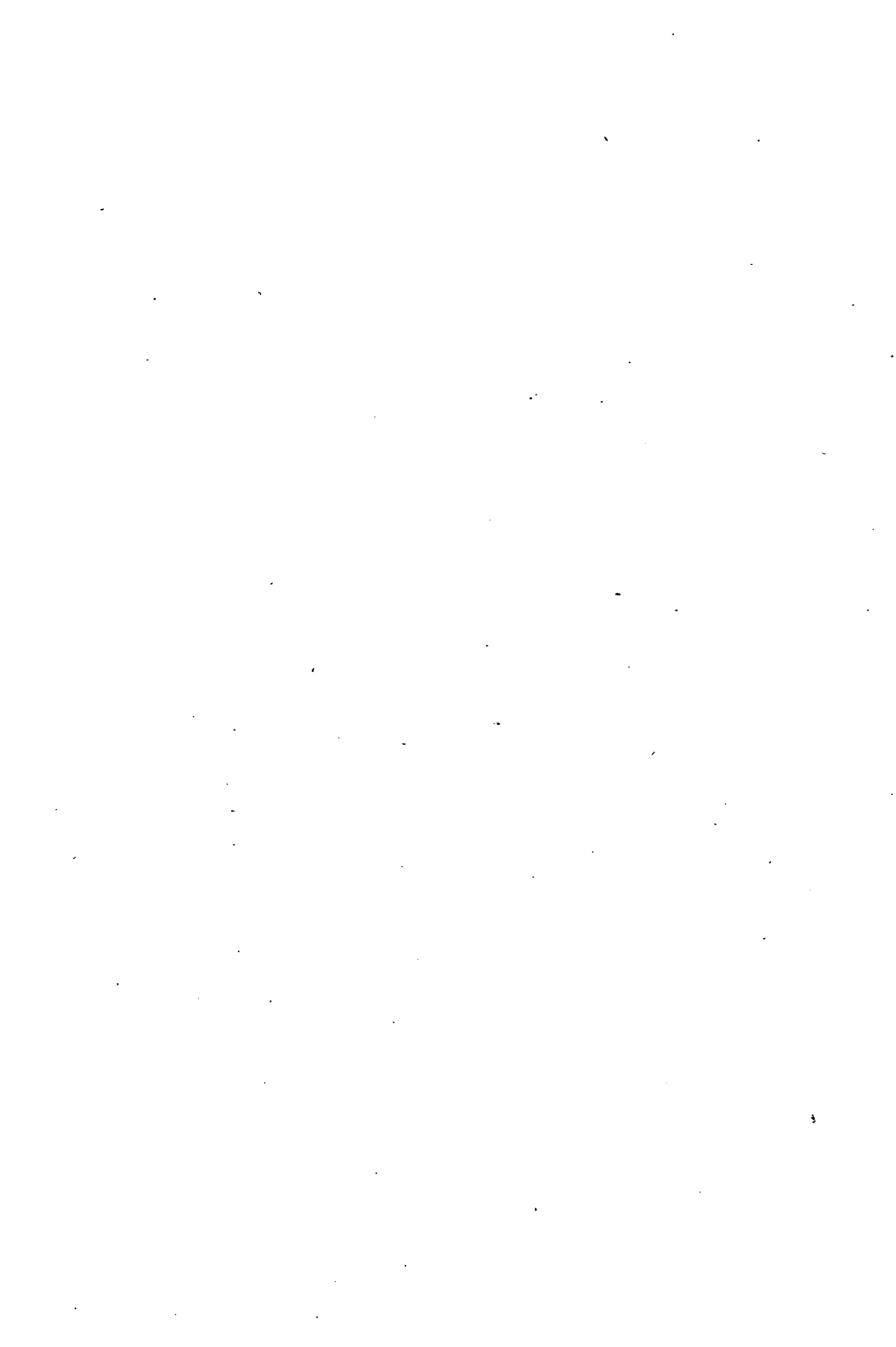
NAPLÓ

Tíz éves a Magyar Pedagógia	470
Comenius-émlékülés Prágában (<i>Zibolen Endre</i>)	471
Comenius-émlékülés Eperjesen (<i>Ábent Ferenc</i>)	472
Montessori-évforduló Rómában (<i>Földes Éva</i>)	473
Szerkesztőségi hírek	474
Felhívás munkatársainkhoz, olvasóinkhoz	475

1970. szeptember 28—30 között ülésezett Budapesten az *V. Nevelésügyi Kongresszus*. Az előkészítő bizottság által összeállított tézisanyagot — amely sokoldalúan elemezte nevelésügyünk jelenlegi helyzetét, számba vette eredményeit és problémáit, felvázolta jövőjét — a megelőző esztendőben a pedagógusok tízezrei vitatták meg országszerte. Szót kért a vitában a *Magyar Tudományos Akadémia* is, tagjai két összes-ülésen tárgyaltak közoktatásügyünk időszerű kérdéseiről; az *MTA Pedagógiai Bizottsága*, valamint albizottságai pedig vitaüléseken foglalkoztak a tézisekkel, számos javaslattal gazdagítva azt. A *Magyar Pedagógia* is több tanulmányt és beszámolót tett közzé ebben az időszakban — akár csak a többi hazai pedagógiai folyóirat — az előkészület jegyében.

A Kongresszust közvetlenül megelőzően egyik legkiemelkedőbb hazai pedagógiai tanácskozás volt az 1970 júniusában Egerben megtartott *Nemzetközi Audiovizuális Konferencia*. ERDEY-GRÚZ TIBOR, az MTA elnöke, a Kongresszus I. témabizottságának vezetője, és NAGY SÁNDOR tanszékvezető egyetemi tanár, a Kongresszus IV. témabizottságának vezetője itt elhangzott előadásait lapunknak engedték át közlésre.

Az V. Nevelésügyi Kongresszus három munkanapján a küldöttek szekcióüléseken és közös tanácskozásokon formálták ki — az előkészítő-országos vita alapján — a magyar nevelésügy jelentős dokumentumát, az *V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásait*, amelyet teljes egészében közlünk. A Kongresszus egész anyagának átfogó elemzésével és értékelésével jövő számainkban kívánunk foglalkozni.



A TUDOMÁNYOS-TECHNIKAI FORRADALOM
ÉS A NEVELÉS

A társadalmi tevékenységnek nincs még egy ága, amely olyan általános és alapvető jelentőségű lenne, mint az oktatás-nevelés. Fejlett országokban a pedagógusok tevékenysége az egész népre kiterjed. Jelentékeny mértékben az iskolától függ, hogy az emberek mennyire képesek kihasználni az adott történelmi szituáció lehetőségeit politikai, gazdasági, műszaki, valamint kulturális haladásuk előmozdítására.

A pedagógiai tevékenység iránt támasztott társadalmi elvárások, az oktatás-nevelés céljai és módszerei az idők folyamán változnak; jelentékenyen függenek az uralkodó osztálytól, az adott korszak gazdasági, műszaki és kulturális fejlettségétől, valamint továbbfejlődési ütemétől és még sok egyébtől.

Az oktatás-nevelés hosszadalmas folyamat. A legegyszerűbb szakképzettség megszerzéséhez is ma már több mint egy évtized szükséges. S az ember intellektuális alkata olyan, hogy az iskola által is alakított szellemi arculat meg lehetőséggel tartós; megváltoztatása jelentékeny erőfeszítést és időt igényel. A társadalmi fejlődés viszont mindenesetre megköveteli az emberek képzettségének és műveltségének a változását. A fejlődés ütemétől függ azonban, hogy egy átlagos emberélet alatt mily mértékben van ilyen változásokra szükség, vagy esetleg csak az egymás utáni generációk során mutatkozik-e ilyen vonatkozásban észrevehető változás.

Régebben — de még századunk első felében is — arra lehetett számítani, hogy, ritka kivételeket nem tekintve, az emberek lényegében hasonló társadalmi viszonyok között éltek le életüket, mint amilyenek között iskolai oktatásukat és nevelésüket kapták. A legutóbbi időkben azonban e tekintetben is lényegesen megváltoztak a körülmények. A tudomány szerepének rohamos növekedtével a társadalom műszaki, gazdasági és politikai fejlődése oly mértékben meggyorsult, hogy a mai ifjúság előreláthatóan lényegesen más viszonyok között fogja leélni életének javarészét, mint amilyenek között nevelkedett.

A napjainkban kibontakozó tudományos-technikai forradalom a pedagógiát is új feladatok elé állította: úgy kell a tanulóifjúságot a mai társadalmi viszonyok között nevelnie, hogy a maitól lényegesen eltérő viszonyok között is megtalálja a helyét, és helytállhasson. E feladatok megoldásához azonban tudni kellene, hogy miként fognak alakulni a társadalmi viszonyok az iskolai tanulók további élete során, vagyis a következő negyed-fél évszázad alatt.

Olyan próféta-i képességgel persze nem rendelkezünk, amellyel ezt biztosan megjósolhatnók. Mindazonáltal már elég jól ismerjük a jelenlegi helyzetet, valamint azt a történelmi utat, amely a jelen helyzethez vezetett, ahhoz, hogy sok vonatkozásban kielemezhesük a társadalom legfontosabb mozgástörvényeit, és meglehetősen valószínűséggel előre láthassuk a továbbhaladás fő irányait,

továbbá képet alkothassunk a fejlődést elősegítő, valamint gátló jó néhány tényezőről.

A haladást napjainkban rendkívül meggyorsító fő tényező kétségtelenül a tudományos-technikai forradalom. Ha tehát támaszpontokat keresünk ahhoz, hogy az oktatás-nevelés milyen módon készítheti elő ifjúságunkat viszonylag legkedvezőbben a maihoz képest megváltozott jövőre, akkor — az egyéb társadalmi viszonyok vizsgálata mellett — elemezni kell napjaink tudományos-technikai forradalmának a jellegét, és fel kell tárni, hogy milyen következtetések vonhatók belőle az oktatásra és nevelésre vonatkozóan.

A tudomány és a technika egyaránt ment már át korábban is forradalmakon. A természet és a társadalom tárgyaira, valamint folyamataira vonatkozó ismeretek bővültével a jelenségeket leíró, ill. magyarázó nézetek és elméletek szakadatlanul módosulnak, szüntelenül fejlődnek. Mind szélesebb körben és mind mélyebben tárják fel az összefüggéseket, ezáltal mind hívebben tükrözik vissza az objektív valóságot. E folyamatos fejlődés során a jelenségek elemzése, a megfigyelések és a kísérletek mind több új dolgot és újszerű összefüggést hoznak napvilágra. Az összegyűlt ismeretanyag idővel szétfeszíti a korábbi nézetek és elméletek kereteit, vagy esetleg egy nagy felfedezés egyszerűen robbantja szét az addigi elmélet építményét, mert kiderül, hogy az újonnan megismert dolgok semmiképpen sem értelmezhetők, ill. érthetők meg a régi elmélet alapján. Ilyenkor gyökeresen új elmélet kidolgozása válik szükségessé, amely esetleg esetleg még némely alaptételével is szakít. Ilyen viszonyok között beszélünk a *tudomány forradalmáról*. A tudománynak ilyen forradalma volt pl. a Newton-féle mechanika születésének korában, s ilyen volt a legutóbbi századforduló táján is.

Persze bármilyen mélyen szántóak is a tudomány forradalmi, bármennyire új alapokra helyezik is a jelenségek értelmezését, a tudomány fejlődésének a folyamatosságát nem szakítják meg: a kibontakozó új elméletek határesetekként mindig magukban foglalják a régieket.

A *technika forradalmáról* viszont akkor van szó, ha viszonylag rövid idő alatt a munkaeszközök változnak meg gyökeresen, ha elvileg új típusú termelési eljárások terjednek el, amelyek számos egyéb társadalmi változással járnak együtt. A 18. században megindult ipari forradalom tudvalevőleg a munkagépek megalkotásával kezdődött, amelyek lényegesen megváltoztatták a munkaeszközöket és a technikát. A közvetlen emberi tevékenységet, a termelés tárgyának kézzel való megmunkálását mindinkább technológiai műveletek váltották fel. Ez az ipari forradalom, amelyből a tőkés termelési rend bontakozott ki, a tömegesen rendelkezésre álló emberi munkaerő tömeges alkalmazásán alapult, és a lakosság túlnyomó többségének csupán egyszerű munkaerejét vette igénybe. A munkaerő egyszerű felhasználása az ipari forradalom során kialakult termelési eljárásokban megkíván ugyan bizonyos ismereteket, de ezek a dolgozók túlnyomó többségére vonatkozóan meglehetősen csekélyek, és nincs igény a képességek folytonos fejlesztésére.

Napjaink *tudományos-technikai forradalmának* is megvannak azok a jegyei, amelyek a tudomány és a technika korábbi forradalmait jellemezték, de lényeges új mozzanatai is vannak, továbbá sokkal szorosabban kapcsolódnak jellemzői egymáshoz, valamint a társadalom egyéb viszonyaihoz, mint a korábbiak, aminek minőségi különbségek a következményei.

A tudomány mostani forradalma sokkal általánosabb, szélesebb körű, sok tudományágzatban alapvetőbben változtatja meg a szemléletet, mint a korábbiak. Merőben új anyagfajtákat és mozgásformákat fedeztek fel a kutatók, váratlan összefüggéseknek jöttek a nyitjára. S az új — sokszor nagyon elvontnak látszó — felfedezések gyakran meglepően rövid idő alatt széles körű gyakorlati felhasználásra találnak. Gondoljunk csak a kvantumelméletre vagy a relativitáselméletre, vagy a kibernetika alapját képező felfedezésekre, vagy pedig az atommagok és elemi részecskék specifikus mozgástörvényeire. Mindezek nemcsak felhasználásra kerültek rövid idő alatt, hanem a világpolitika tengelyébe is jutottak.

Kutatási módszereiben és elméleti rendszerében a tudomány ma már igen bonyolulttá vált. A viszonylag egyszerű módon felderíthető dolgokat ma már nagyrészt felfedezték. További lényeges új felfedezésekhez, az ismeretek új szinten való elméleti elemzéséhez és szintéziséhez, alapvetőnek tűnő feladatok megoldásához napjainkban már többnyire nagy műszerek, szövevényes felszerelés és több különböző tudományterületen otthonos szakemberek jól szervezett, alkotó együttműködése szükséges. Számos tudományágzatban már az alapkutatási intézetek is inkább hasonlítanak egy gyárhoz, mint a századeleji tudósok dolgozószobájához, ill. laboratóriumához.

Mindez hozzájárul ahhoz, hogy napjainkban rohamosan — évente 10—15%^o-ra becsülhetően — nőnek a ténybeli ismeretek és a tudományos elméletek, amelyekről a szakembereknek tájékozódniuk kell. Az ipar és az egyéb társadalmi gyakorlat rohamosan növekvő követelményeket támaszt a tudomány iránt, hogy segítse elő egyrészt a régebbi igények jobb és gazdaságosabb kielégítését, másrészt tegye lehetővé újonnan támadó követelmények gyökeresen újszerű teljesítését. A tudomány által növekvő lendületbe hozott ipar viszont mind tökéletesebb műszereket és gépeket készít, amelyek nemcsak pontosabbak a korábbiaknál, hanem érzékszerveinkkel közvetlenül nem érzékelhető jelenségek mind szélesebb körűtekintő vizsgálatára is alkalmasak. A korszerű műszerek, ill. gépek az észlelések eredményeit automatikusan regisztrálva és részben fel is dolgozva, nagymértékben megkönnyítik a tulajdonképpen tudományos kiértékelést. Korábban elképzelhetetlen mennyiségű tapasztalat feldolgozása révén a gépek és a műszerek elősegítik azt, hogy a korszerű módszereken alapuló elméletek minél hívebben tükrözzék vissza az objektív világ mélyen fekvő összefüggéseit, rejtett lényegét is. Ennek révén viszont a tudomány mind nagyobb mértékben teszi lehetővé a természet számunkra kedvező átalakítását és a természet objektív törvényeinek a jólétünk érdekében való kiaknázását.

A korszerű műszerek, ill. gépek által meggyorsítva fejlődő tudomány újabb hatalmas ösztönzést ad az ipar haladásának, miáltal még nagyobb teljesítő-képességű műszerek és gépek készülhetnek. Ezek tovább gyorsítják a tudomány fejlődését. Tovább folytatódik e kölcsönhatás, amely egyaránt rohamosabbá teszi a tudomány és az ipar továbbfejlődését. A kölcsönös visszacsatolás által egymást rohamosan gyorsító fejlődésre vonatkozó információk is oly rohamosan növekednek, hogy joggal beszélhetünk *információrobbanásról*.

Az információrobbanás mindinkább megnehezíti azt, hogy a szakemberek folyamatosan birtokába juthassanak a munkájukhoz tulajdonképpen szükséges legkorszerűbb ismereteknek. Az ebből származó hiányosságok viszont fékezik a fejlődés ütemét, mert a hiányos információk folytán sokszor ismételtelen fel kell fedezni valahol már felfedezett dolgokat, ill. kedvezőtlenebb módon valósul-

nak meg a dolgok, mint az ismeretek adott szintjén tulajdonképpen lehetséges lenne.

Napjaink tudományos forradalmának jellemző új mozzanata az is, hogy kutatás tárgyává válik maga a tudományos kutatás is, vagyis új feladatként lép előtérbe a tudomány önmegismerése. Létrejött a *tudományok tudománya*, vagy más néven a tudománytan. Terjednek és növekvő fontosságúakká válnak azok a kutatások, amelyek tárgya magának a tudományos tevékenységnek a mechanizmusa, fejlődési módja, módszertana, szervezete, gazdaságossága, ill. hatékonysága, szociológiája, továbbá az alkotás pszichológiája, valamint belső logikája. A tudománytani kutatások elsősorban arra hivatottak, hogy elősegítsék a társadalmi haladás racionális irányítását, a tudomány eredményeinek az emberiség jóléte érdekében való felhasználását.

A *jelenlegi technikai forradalomnak* is sok olyan mozzanata van, amelyekkel messze túlmegy a korábbi ipari forradalom körén. A mainak is fontos tartalmi jegye a munkaeszközök gyors fejlődése, amit elsősorban az automatizáció és a kibernetika tesz ugrásszerűvé. A korábbi ipari forradalmat jellemző gépesítésnél azonban sokkal nagyobb mértékben helyettesítik műszaki alkotások az ember közvetlen termelési tevékenységét. Az automatizáció és a kibernetika már nemcsak a nehéz testi munka alól mentesíti az embert, hanem a többé-kevésbé mechanikusan ismétlődő intellektuális tevékenység jelentékeny része alól is. A munka közben szerzett információk emlékezetként való megőrzését, az adott feladat elvégzéséhez hasznos információk kiválasztását, továbbá bizonyos mértékű értékelését és átdolgozását, vagyis általában az egyértelmű szabályokba foglalható logikai tevékenységet is nagyrészt átveszik a gépek. Az automatizáció révén az ember irányító és ellenőrző tevékenységének nagy részét szintén technikai eszközök helyettesítik.

A korszerű elektronikus számológépek műveleti sebességének szédületes meggyorsulása révén olyan óriási adatmennyiség válik feldolgozhatóvá, olyan sokoldalú összefüggések válnak figyelembevehetőkké, bonyolult konkrét feladatok legkedvezőbb megoldására olyan sok alternatíva közül való választásra nyílik lehetőség, hogy a kibernetikai gépek és automaták révén felhasználható információk mennyiségének a növekedése egészében véve mégis minőségi változást idéz elő a társadalmi gyakorlatban.

További jellemzője napjaink technikai forradalmának új anyagfajták és új mozgásformák céltudatos felhasználása. Az atomfizikai mozgásforma tervszerű kiaknázása által terjed energiatárolásként az atomenergia és a fényelektromos jelenség. Más vonatkozásban is a mechanikai mozgásformán alapuló makrofolyamatok mellett behatolnak a gyakorlatba céltudatosan irányított atomi, ill. molekuláris mikrofolyamatok. Úgyszintén mind nagyobb szerephez jut a különféle mozgásformák komplex felhasználása a technikában. A kémia fejlődése nemcsak arra nyújt módot, hogy lényegesen javított sajátságú hagyományos anyagok (pl. ötvözetek, kerámiák) kerüljenek felhasználásra, hanem mesterségesen előállított új típusú anyagok (pl. műanyagok, félvezetők) állnak rendelkezésre, amelyek korábban szóba sem jöhető lehetőségeket valósítanak meg a gyakorlatban.

Mindez szinte hihetetlenül kitágította az iparban megvalósuló munkakörülményeket. Üzemeltethetők ma már eljárások, amelyek százmilliomod higany-milliméter nyomást igényelnek, de olyanok is, amelyek ezer atmoszférán működnek; kialakulóban vannak technológiák, amelyek a hőmérséklet abszolút nullapontja közelébe való lehűtést, de olyanok is, amelyek több millió fokra való hevítést tesznek szükségessé.

A mikrofolyamatok, ill. az atomfizikai mozgásforma közvetlen céltudatos felhasználása a technikában lehetővé teszi a kényes műveleteket precízen végző gépelemek méreteinek bámulatos csökkentését, vagyis a miniatürizálásnak mint fontos tendenciának az érvényesülését. Ezáltal rendkívül sok szerkezeti elem hierarchikus együttműködésén alapuló nagyon összetett és bonyolult műszaki alkotások valósulnak meg, amelyek hihetetlenül sokféle műveletet rendkívül rövid idő alatt képesek elvégezni anélkül, hogy terjedelmük nagy lenne. E vonatkozásban — mint számos másban is — igyekszik a technika a biológiai rendszereket példaképpül venni. De persze ma még messze van a technika a miniatürizálás és komplex működtetés terén attól, ami pl. az élőlények idegrendszerében az évmilliárdos természetes fejlődés során megvalósult.

Figyelemre méltó e vonatkozásban az is, hogy minél összetettebb, minél bonyolultabb egy technikai rendszer, és minél több funkciót lát el, annál könnyebben következnek be üzemzavarok, és annál károsabbak ezek. Ezért egyik fontos jellemzője napjaink technikai forradalmának a műszaki rendszerek megbízhatósága iránti követelmények meredek növekedése.

A technika egyes ágainak a változásai napjainkban nem elszigeteltek egymástól, hanem sokoldalúan kapcsolódnak egymáshoz, terjedelmes hálózatot alkotnak, amelybe a tudomány különböző ágazatai is beépülnek. Az egyik hálózati változásai több irányban szétterjednek a többi hálózatra, és e változások visszahatnak az eredetire is.

A fejlődés társadalmi hatása

A változásokból kitűnik, hogy napjainkban *a tudomány és a technika forradalmi változásai nem különülnek el* sem egymástól, sem a társadalmi tevékenység egyéb ágaitól, hanem sokoldalúan és sokféleképpen szorosan összeshövednek egymással. Mivel pedig a technika a fejlett országokban az emberi tevékenység úgyszólván minden ágára kiterjed, napjaink tudományos technikai forradalma a társadalom egész arculatát megváltoztatja.

A tudomány és a gyakorlat kapcsolata persze nem új, hanem a kultúra kibontakozásának a kezdete óta tart. A tudomány nagyrészt a termelőmunkában, ill. egyéb társadalmi gyakorlatban szerzett tapasztalatok általánosításából, ill. a gyakorlat által felvetett igényekből indult ki. Az innen kapott impulzus által megindított viszonylag önálló fejlődése során tett felfedezései pedig előbb-utóbb mind gyakorlati felhasználásra kerültek. De a tudományos felfedezések lappangási ideje a gyakorlatba vételig, vagy más szóval az átfutási idő a tudományos felfedezéstől a technikai felhasználásig azelőtt hosszú volt. *Héron* felfedezése pl., hogy a gőznek mozgató ereje van, közel két évezredig várt a széles körű gyakorlatba vételre. A legutóbbi századforduló táján átlag 3—4 évtized volt az átfutási idő a felfedezéstől a realizálásig. Vagyis még ez idő tájt is átlag egy emberöltő múlt el addig, amíg valamely tudományos felfedezés átment a termelésbe. Mára azonban már egy évtized körülire csökkent ez az átfutási idő, ami már csak $\frac{1}{4}$ -e körül van az ember átlagos aktív élettartamának. Arra kell tehát számítani, hogy a jövőben az ember a termelés 3—4 gyökeres változását élheti meg. Hasonlóan nagy átalakulások várhatók a fogyasztásban és más társadalmi vonatkozásokban is.

Manapság a tudomány és a technika fejlődése sokkal gyorsabban és mélyrehatóbban változtatja meg az emberek életét, mint korábban. Képletesen szólva

meggyorsult az idő, és összezsugorodott a Föld, a népek sorsa pedig sokkal szorosabban kapcsolódik össze és függ egymástól, mint bármikor ezelőtt.

Emellett a tudományos-technikai forradalom sok vonatkozásban megváltoztatja az ember környezetét, vagyis a természetes közeget, amelyben a társadalmi tevékenység folyik, és azt többé-kevésbé mesterségesen módosítottal helyettesíti. Ezzel egyben új feltételeket is teremt az emberek egymás közötti viszonyai vonatkozásában. Az ember földi környezetének, a bioszférának az ipari tevékenység általi megváltozása azonban nagy veszélyeket is rejt magában. A tudomány és a technika mind fontosabbá váló, mind nehezebb és felelősségteljesebb feladata a bioszféra káros változásainak a megelőzése, ill. legalábbis elviselhető korlátok közé szorítása.

Mivel a tudomány és a technika hatása manapság nem korlátozódik az anyagi termelésre, hanem behatol az emberi tevékenység úgyszólván minden szférájába, beleértve a kultúrát is, azoknak is megváltoztatja a gondolkodását, akik távol vannak a tudományos kutatástól. Azáltal pedig, hogy széles körű új lehetőségek nyílnak meg az új vívmányok felhasználására, évről évre növekedhet a társadalmi haladás üteme. A politika feladata elősegíteni e lehetőség megvalósulását. A politikának pedig, hogy ezt céltudatosan megtehesse, képet kell alkotnia arról, hogy milyenné lesz, ill. milyenné tehető a jövő.

Nehéz dolog a jelent beilleszteni a történelmi fejlődésnek a múltból a jövőbe terjedő láncolatába. Nehéz dolog megállapítani, hogy mi a történelmi jellege napjainknak a múlt és a jövő mezsgyéjén, hogy mennyiben van módunkban befolyásolni a jövőt, és hogy amennyiben módunkban van ez, milyen irányú legyen a jövő befolyásolása annak érdekében, hogy a szocialista humanizmus szellemében értelmezett társadalmi haladás optimális legyen. Ahhoz, hogy a fejlődés befolyásolása ésszerű és hatásos legyen, prognózisokra van szükség a tudomány és a technika jövőjére vonatkozóan.

Korábban nem mutatkozott ilyen prognózisok iránti igény. Egyrészt ui. a társadalmi változások egy emberöltő alatt alig észrevehető lassúak voltak, másrészt a tudományos ismeretek hiányos volta folytán nem tűnt reálisnak a jövő előrejelzése, és a spontán fejlődésbe való céltudatos beavatkozás. Csak mostanában növekedtek meg a természet és a társadalom mozgástörvényeire vonatkozó ismereteink annyira, hogy némi megbízhatósággal láthassuk előre a közeli jövőnek legalább a fő vonásait. Csak napjainkban vált reálissá olyan fejlődési és fejlesztési prognózisok kidolgozása, amelyek — ha nem is biztosak — mégis annyira valószínűek, hogy figyelemre méltók legyenek tevékenységünkben.

A prognózisokkal szemben persze kellő óvatosság indokolt, már csak azért is, mert csak a ma ismert fejlődési törvények alapján extrapolálhatják a jövőt. Nem zárható ki, sőt igen valószínű, hogy idővel olyan új összefüggések is ismeretké válnak, amelyek számottevő változásokat idéznek elő a fejlődés módjában, irányában és ütemében. Ezért maguk a prognózisok is szakadatlan felülvizsgálatra szorulnak, és elkerülhetetlen időnkénti módosításuk.

Az oktatásra és nevelésre háruló feladatok

Messze vezetne napjaink tudományos-technikai forradalmának jellemző vonásait tovább részletezni. Erről annál is inkább lemondhatunk, mert kimerítően leírni e forradalom tartalmát, és lezáróan megrajzolni jellegét ma még nem is lehetséges. Annyi azonban kétségtelen, hogy a közeli évtizedekben a társa-

dalom minden viszonylatára kiterjedő olyan mélyreható és — történelmi mértékkel mérve — olyan gyors változások következnek be, amilyenekre a múltban nem volt példa. Ennek folytán az *oktatásra és nevelésre* is a múltban példátlan feladatok hárulnak. Tanulóifjúságunkat arra kell az iskolának felkészítenie, hogy helytállóhassanak akkor is, ha életük folyamán többször is mélyrehatóan megváltoznak az anyagi-termelési, kulturális és egyéb társadalmi viszonyok. Már ebből is kitűnik, hogy a jövőben a tárgyi ismeretek tanítása mellett előtérbe kell nyomulnia a dinamikus szellemi magatartásra való nevelésnek, a dialektikus materialista gondolkodásmód szerves beépítésének a tanulók egyéniségébe.

Nyilvánvaló persze, hogy tények ismerete nélkül gyökértelen, légvárszerű minden tudás. Kétségtelen továbbá, hogy minden tudás tapasztalatilag megismert tényeken alapszik. Az elméletek a tényekből — tárgyakkól és folyamatokból — levonható következtetéseken és általánosításokon alapuló gondolati építmények. De vitathatatlan az is, hogy éppen az általánosítás révén az elméletek a természet és a társadalom rejtett összefüggéseit is megvilágítják, s a dolgok lényegébe is bepillantást engednek. Az elméletek foglalják rendszerbe az összefüggéseket, ill. kölcsönhatásokat, és teszik lehetővé az emberi ténykedések következményeinek bizonyos mértékű előrelátását. Ahhoz is segítséget nyújtanak az elméletek, hogy céljainknak megfelelő változások megvalósítására milyen módon kell, ill. lehet tudatosan beavatkozni a természet és a társadalom spontán folyamataiba. Mind e szerepet persze csak olyan elméletek tölthetik be, amelyek tudományosan helytállóak, vagyis az adott kor ismereteinek megfelelő közelítéssel viszonylag híven tükrözik vissza az objektív valóságot.

Az ismert tények készlete és az elméletek rendszere egyaránt történelmi jellegű. Idővel mind több tényt ismer meg az emberiség, és az ismertekről mind pontosabb információkat szerez. A ténybeli ismeretek terjedelme már igen nagy, és napjainkban ijesztenően növekszik. Reménytelen lenne ma már arra törekedni, hogy az egyes ember tudása — akár csak szűk területen is — lépést tartson a tények mennyiségének szédületes növekedésével. Századunk elején még többékevésbé ki lehetett képezni specialista szakembereket úgy, hogy tudományterületükön minden fontosabb tényt ismerjenek. Ma már azonban ez lehetetlen, és még kevésbé lesz lehetséges a jövőben. Ha az oktatás — bármely szinten — a ténybeli ismeretek növekedésével kevése versenyre, és mind több ténybeli ismerettel igyekeznék megtölteni a tanítványok agyát, akkor elszakadna az élet követelményeitől, és csődbe jutna. Bármennyi tényt is gyömöszölünk a fejekbe, ez csak kis része lehet a rendelkezésre álló ténybeli ismereteknek. Mivel továbbá a tények készlete is fejlődik, túl sok tény tanításának az lesz a következménye, hogy tanulmányainak befejeztével a tanítványok agya részben már elavult ismeretekkel van telezsúfolva. A ténybeli ismeretek túlzott mértékű befogadására beállított fejekből kiszorul a gondolkodásra való képesség, a helyzetek megítélésére, cselekvési, valamint magatartási elgondolások kialakítására és megvalósítására való alkalmasság. Az ilyen tudás sztatikus; és az ilyen alapuló műveltség nem tekinthető korszerűnek. Az ilyen tudás legfeljebb arra képesíti birtokosát, hogy passzíve illeszkedjék be olyan társadalmi viszonyokba, amelyek már kiképzésének befejezése idején is túlhaladtak azokon, amelyekre tk. kiképzésük irányult. Az pedig nyilván nem lehet napjaink iskolájának a célja, hogy megmerevedett és elavult műveltséget nyújtson ifjúságunknak.

A korszerű iskola fő hivatása dinamikus általános műveltség és fejlődőképes szaktudás közvetítése, továbbá ezzel együtt gondolkodásra, az ítélőképesség fejlesztésére, eszmei-politikai tudatosságra nevelés, a célratörő tevékenység

készségének a kialakítása. Az iskola egyik fő feladata olyanná nevelni az ifjúságot, hogy tanulmányai befejeztével képes legyen beilleszkedni az akkori társadalmi viszonyokba, politikai, gazdasági-műszaki, szociális és kulturális vonatkozásban egyaránt. Legyenek képesek az iskolát elhagyó tanítványaink arra, hogy nyomon kövessék e viszonyok változását. Legyen elegendő szellemi mozgékonyosságuk ahhoz, hogy megértsenek olyan társadalmi viszonyokat és behelyezkedhessenek olyanok közé, amelyek lényegesen különböznek azoktól, amelyekben nevelkedtek. De legyen elegendő ítélőképességük is a haladónak a visszahúzódtól való megkülönböztetésére, és legyen elég akaraterejük, valamint kezdeményező készségük a haladás előmozdítására.

Nem túlzás és nem paradoxon, ha azt mondjuk, hogy az iskolának, beleértve a főiskolát is, egyik legfontosabb hivatása azt megtanítani, hogy miként szerezhetnek a tanulók arra vonatkozó ismereteket, amit nem tanultak.

A korszerű oktatás-nevelés fő feladatai persze természetüknél fogva ellentmondásosak. Ellentmondásos mindjárt a kiindulás: minden tudás alapja a tényekre vonatkozó tapasztalat, az elméletek csak ezek általánosításai, bár éppen absztrakció és gondolati szintézis révén túlmutatnak a pusztá tapasztalaton. Ténybeli ismeretek tehát semmiképpen sem mellőzhetők az oktatásban, sőt hangsúlyozni kell alapvető szerepüket a megismerésben. De tudatosítani kell azt is, hogy a tényekre vonatkozó ismeretek megbízhatósága szintén korlátozott, a haladással mind pontosabbá válnak, és mind szélesebb kört ölelnek fel. Ki kell domborítani az oktatás-nevelésben, hogy a tényekre vonatkozó ismeretek sem képeznek sztatikus rendszert, hanem összességükben maguk is szakadatlanul változnak.

A korszerű pedagógia legfontosabb feladatai közé tartozik annak a kimunkálása, hogy mi az a legkisebb tényanyag, amely elengedhetetlenül szükséges, de egyben elégséges is a dinamikus műveltség megalapozásához. Annyi tényt mindenestre meg kell ismertetni tanítványainkkal, amennyire szükségük van a mindennapi életben való eligazodáshoz, valamint szakmai tevékenységük megkezdéséhez, továbbá ahhoz, hogy elsajátítható és begyakorolható legyen a dialektikus gondolkodás, a véleményalkotás és a céltudatos cselekvési szándék kialakítása.

A mindennapi életben való eligazodáshoz, ill. a szakmai tevékenység megkezdéséhez szükséges tények ismerete persze többnyire nem elégséges a társadalmilag hasznos, színvonalas munkához. A többletet azonban nem az iskolában kell megtanulni, hanem az életben. Viszont az iskolának — főleg a szakmának — kell azt megtanítani, hogy miként és honnan szerezhetők meg folyamatosan a szükséges további információk. Arra kell nevelnie az iskolának, hogy belső szükségletté váljék a folyamatos informálódás. De arra is kell nevelni, hogy miként ítéltető meg az adott szituációban szükséges információk milyensége és mennyisége, miként tárolhatók — nagyrészt agyunkon kívül — a szükséges információk; de mégis úgy, hogy bármikor könnyen hozzáférhetőek legyenek. Azt is el kell sajátítani, hogy hol található meg a szükséges információk, és miként ítéltető meg, hogy az információk céljainkat kielégítően megbízhatók-e, továbbá, hogy miként használhatók fel az információk az adott feladat megoldására vagy bármely koncepció kialakítására. Mind e mozzanatok fontosak, mert nélkülük aligha lehet az információk szakadatlanul duzzadó áradatából kiválasztani az adott célra leghasználhatóbbakat, a viszonylag legértékesebbeket.

Nem lehet feladatomból részletesen elemezni az elmondottak oktatáspolitikai, pedagógiai és didaktikai következményeit, annál is kevésbé, mert ezek részletes kidolgozása még nagy terjedelmű tudományos kutatómunkát is igényel. Valószínű, hogy a korszerű oktatás-nevelés iránt az előzők szerint támasztandó követelmények maximalisták, s legalább is teljes egészükben egyelőre nem valósíthatók meg. De nem kételkedem abban, hogy a megvalósításukra való törekvéseknek kell az oktató-nevelő tevékenység fejlesztési fő irányait megszabni.

Az oktatás-nevelés korszerűsítése társadalmunk egyik legnagyobb jelentőségű és legidőszzerűbb teendője. Ma nálunk a gazdasági továbbfejlődésnek is döntő tényezője az emberek széles körének korszerű műveltsége és olyan szakképzettsége, amely kellő mértékben konvertibilis, vagyis illeszkedni képes a változó körülményekhez.

A gazdasági fejlődés ütemét ui. leginkább két fő tényező szabja meg: a munkaerő létszámának a növekedése és a termelékenység javulása. Nálunk — mivel nincsenek munkanélküliek, és az egyéb munkaerő-tartalékok is elenyészőek — a munkaerők létszáma csak a demográfiai népszaporodás arányában nőhet. Ez pedig mostanság az évi $\frac{1}{2}$ 0/0-ot sem éri el. A munkaerő-tartalékok kimerülése után tehát pusztán a dolgozók létszámának a növelése által a népgazdaság volumene még évi 10/0-kal sem növekedhetnék, ami pedig alig észrevehető, és semmiképpen sem kielégítő. A gazdasági növekedés fő tényezője ezért nálunk szükségszerűen a munka termelékenységének a növelése, ami viszont szorosan összefügg a termelésben értékesíthető tudással és általános műveltséggel, ill. eszmei-politikai színvonallal. Ez utóbbinak nemcsak általában a szociális magatartásban, a társadalom életében való aktív részvételben van szerepe, hanem a termelési-technológiai fegyelemben is, ami pedig szintén fontos tényezője a termelékenységnek, ill. a gazdasági növekedésnek. A termelésben alkalmazott tudás mellett persze lényeges a termelőeszközökkel való ellátottság is. A termelőeszközök azonban tk. szintén a tudás tárgyiasulásai, mintegy anyagi megnyilvánulásai.

A korszerű műveltségen alapuló, rugalmas fejlődésre képes konvertibilis tudásra és önálló gondolkodásra nevelés, valamint a haladó eszmei-politikai arculat kialakítása, vagyis a szocialista emberré nevelés olyan feladata az iskolának; amely egyaránt alapvető az egyén boldogulása és a társadalom haladása számára. Ezért érdemes és szükséges nagy körültekintéssel, széles körű és elmélyedő kutatómunkára is támaszkodva, kidolgozni az iskola-rendszer, a tananyag, valamint a pedagógia és didaktika olyan továbbfejlesztését, amely fokozódó mértékben elégti ki nem csupán a ma, hanem a jövő igényeit is.

Тибор Эрдеи-Груз

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ

В поисках ответа на вопрос о том, каким путем в процессе воспитания и обучения наша молодежь может быть наилучшим образом подготовлена к новым по сравнению с сегодняшним днем условиям будущего, нам придется наряду с изучением различных общественных отношений, условий остановиться на анализе характера научно-технической революции, совершающейся на наших глазах, того, какие выводы могут быть извлечены в результате этого процесса для системы обучения и воспитания.

Статья подробно знакомит нас с характерными чертами научно-технической революции, совершающейся в наши дни. Революционные изменения в области науки и техники не изолированы друг от друга и от изменений в других сферах общественной деятельности,

он тесно и сложно переплетены между собой. Поскольку же техника в развитых странах проникает, можно сказать, во все сферы человеческой деятельности, научно-техническая революция в наши дни изменяет лицо общества в целом, причем невиданными до сих пор темпами. В результате этого и перед воспитанием и образованием встают в корне новые задачи. Подробным анализом этих задач и завершается названная работа.

Tibor Erdey-Grúz:

THE SCIENTIFIC-TECHNICAL REVOLUTION AND EDUCATION

If we look for proofs to establish by what means education prepares our youth most favourably for the future widely differing from the present time—besides social conditions—we have to analyse the character of the scientific-technical revolution of our days and draw those conclusions which will serve for suitable basis for educational purposes. The study shows in detail the characteristic features of today's scientific-technical revolution from which it becomes quite clear that the revolutionary changes in science and technology cannot be separated either from one another or from any other branch of social activities. For in the developed countries technology includes almost all branches of human activities, the scientific-technical revolution of today could transform the whole aspect of society at such a rate unprecedented so far. Consequently, severe tasks fall to the share of education. The study closes with a detailed analysis of these tasks.

MODERN TECHNIKAI ESZKÖZÖK NEVELÉSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

A feladat, melyet ennek a fontos nemzetközi rendezvénynek a szervező bizottsága kiosztott rám, igen szerteágazó és nehéz problematikát foglal magában. Nem kevesebbről kellene ugyanis ma itt szólnom, mint a modern technikai eszközök nevelésmódszertani kérdéseiről, vagyis olyan kérdéscsoportról, mely mind a hazai, mind a nemzetközi pedagógiai irodalomban igen kevésbé van kifejtve. Túlás nélkül lehet mondani: jelenleg még nincs is kifejtve, ha eltekin-tünk a par excellence nevelési vonatkozásokkal kapcsolatos szórványos meg-jegyzésektől.

Szerencsére ez a nagy feladat „menet közben” részben enyhült, részben pedig módosult is annak következtében, hogy „Az iskolatévé és a nevelés”, „Az iskola-rádió és a nevelés”, valamint „Az oktatófilm és a nevelés” címen tegnap már elhangzottak e tárgykörbe vágó előadások. A műsorkoncepció ilyen alakulása lehetővé tette számomra, hogy ne a címben jelzett téma viszonylag teljes proble-matikájának áttekintésére törekedjem, hanem hogy felhasználjam e konferencia lehetőségét néhány javaslat előterjesztésére.

Hogy a tegnapi előadások sokféle tartalmi mondanivalója után mégis meg-kísérlem a modern technikai eszközök néhány fontos nevelésmódszertani össze-függését is felvázolni, annak kettős oka van. Egyik ok az, hogy a tudományegye-temen fiatal pedagógusokkal, illetve pedagógusjelöltekkel dolgozván, egyre növekszenek a gondok, melyek bennünket a modern technikai eszközök peda-gógiai felhasználásával kapcsolatban foglalkoztatnak. S egy ilyen nagy konfe-rencián talán a pedagógusképzés némely gondjáról sem árt egyet s mást elmon-dani — audiovizuális összefüggésben. Vagy legalábbis jelzést adni ezekről.

Egy másik ok, mely felszólalásra és előterjesztésre ösztönöz, az a körülmény, hogy az *V. Nevelésügyi Kongresszus* negyedik számú témabizottságának vezetője vagyok; e bizottság „A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, tudományközi kapcsolatai” címen dolgozza ki a maga előterjesztését a szeptem-berben üléselő Kongresszus számára. Ilyenformán mindenképpen tájékozottnak illik lennem a neveléstudomány teendőit, feladatait illetően; s úgy vélem, ezen a konferencián többek között igen fontos feladatok fogalmazódhatnak meg a neveléstudomány számára. Bizonyára sok feladatot felsoroltak már itt az elő-tem szőlők s fel fognak még mások is. Engedjék meg, hogy a következőkben néhány kutatási feladatra, illetve kutatás-szervezési teendőre magam is utaljak. Kifejezetten a modern technikai eszközök nevelésmódszertani vonatkozásában kívánám e feladatokat megközelíteni; hogy ez lehetségessé váljék, néhány álta-lános összefüggés megemlítésére mindenképpen szükség van.

Mindenekelőtt egy nagyon banálisnak tűnő és kézenfekvő feladatra szeretnék hivatkozni, a pedagógiai kutatás és propaganda egy nem kis teendőjére. Arról

van ugyanis szó, hogy bármerre vágjon is utat az ember a jelenkori „telepedagógiában”, a modern technikai eszközökkel kapcsolatos kutatási beszámolók, pedagógiai fejtegetések tiszteletreméltóan növekvő árjában, mindenütt csak információra, információ-közvetítésre, -átadásra, -nyújtásra, információáramlásra s hasonlókra bukkan, de a kifejezetten nevelési vonatkozásokra csak elszórtan és utalásszerűen. Vagyis: a nagy hatású és nagy akciórádiuszú modern technikai eszközök mind-mind elsősorban a szorosabb értelemben vett tanítás és képzés szolgálatában mutatkoznak meg a maguk egyértelmű funkciójában s a kifejezetten nevelési vetület egyelőre nemcsak rejtve marad, de mintha az érdeklődés sem lenne elég intenzív ebben az irányban. Lehet, hogy Önök erre azt mondják: a tanítás, a képzés is nevelés, tehát ha erről beszélünk, a szó igazi értelmében vett nevelésről beszélünk. Igaz, de azért ne áltassuk magunkat: olyan történelmi időpontban vagyunk, amikor alaposan el kell gondolkodnunk azon a banálisnak vélt tényen, hogy a tömegkommunikációs eszközöknek szinte felmérhetetlen nevelő hatásuk van — ilyen és olyan értelemben egyaránt. Nekünk olyan nevelőhatásukra van szükségünk, mely kifejezetten adekvát nevelési céljainkkal. Bizonyára a hatások többsége adekvát ezzel. De ki vizsgálta még meg közelebről olyan igazi egzakt módszerekkel, mint aminőkről ma beszélni szeretünk?

E kérdés emlegetése semmi egyéb nem akar lenni, mint annak érdekében való felszólalás, hogy kétségtelenül érdemes és egyúttal halaszthatatlan e nagy jelentőségű eszközöknek kifejezetten *nevelésközpontú* vizsgálata és megközelítése.

Ezzel kapcsolatban legyen szabad néhány összefüggésre hivatkoznom, melyek talán közelebről jelzik az ilyen irányú kutatások néhány főbb irányát, néhány — a dolgok természetéből adódó — tendenciáját.

Valószínűleg mindenki egyetért azzal, hogy a személyiség alakítása, ezen belül az erkölcsi minőség formálása tekintetében perdöntőnek kell tartanunk, milyen *tapasztalatokkal* rendelkezik az egyén, s aktív tapasztalataiból milyen intellektuális és morális konzekvenciák származnak. A harmincas évek nagy pedagógiai felismerései, amelyek mindenekelőtt MAKARENKO nevéhez fűződnek, éppen eléggé megmutatták a morális tapasztalatok hatalmas jelentőségét az erkölcsi fejlődés szempontjából. Személyesen az a meggyőződés, hogy ez a neveléstörténeti fejlődés addigi fő irányához, mely mindenekelőtt intellektuális szempontból közeledett a tapasztalathoz, új, nagy jelentőségű dimenziót adott hozzá. Ezzel jelentős változást hozott a morális nevelés szférájában, különösen, hogy a tapasztalást a szervezett közösségi élet tevékenységi körén belül nyilvánította hatékonynak.

Mi változott napjainkban e tekintetben? — Figyelemre méltó kutatások jelzik, hogy valami kétségtelenül változott. A *Valóság* ez évi 2. számában megjelent egyik fontos tanulmány többek között arról beszél — s erre érdemes odafigyelni — hogy „Ma a magatartási mintákat . . . egyre inkább racionális, anyagyszerű formában adjuk át, ezért egyre többet kényszerülünk »moralizálni«, »prédikálni«. A nevelés a tapasztalás bázisáról a verbalitás bázisára helyeződik át.” (PATAKI FERENC: A fővárosi középiskolások társas világa. *Valóság*, 1970/2. 11.)

Természetesen nem vitatom, hogy így állhat a dolog, legalábbis bizonyos esetekben vagy bizonyos határok között. Ennek azonban ugyanakkor ellentmondani látszanak olyan tények, melyek arra vallanak, hogy mindenekelőtt a legnagyobb hatású és életünkbe jelentős változásokat hozó új eszköznek, a televízióknak (s itt nem az iskolatévéről, hanem a „nagy” tévéről beszélünk) a működése, hatása által bizonyos értelemben a nevelés tapasztalati bázisa is sajátlagosan kiszéles-

dett, új dimenziót kapott. Nézetem szerint ez igen fontos jelenség, melynek közelebbi vizsgálata megmutathatná, hogy „a nevelés a tapasztalás bázisáról a verbalitás bázisára helyezkedik át” tétel ellenkezője is igaz lehet, ha a tapasztalás fogalmát belsőleg differenciáljuk.

Hadd hivatkozzam itt arra a mindenképpen instruktív áttekintésre, amit ezzel kapcsolatban EDGAR DALE, az ohioi egyetem tanára „a pedagógiai tapasztalatok piramisáról” mond, illetve amit ehhez, kommentárként WILBUR SCHRAMM „Az új tanítási eszközök az Amerikai Egyesült Államokban” című könyve első fejezetében hozzáfűz. „Az audiovizuális eszközök elterjedt használata — mondja SCHRAMM — azon az elven alapul, hogy ezek az eszközök kevésbé elvontak, mint a nyomtatott szó”. EDGAR DALE, az Ohio állambeli egyetem tanára a „pedagógiai tapasztalatok piramisáról” beszél, amelyek így rétegződnek a legelvontabbakból kiindulva a legközvetlenebbekig és a legvalósabbakig:

„A legelvontabb tapasztalatok:

Szóbeli jelképek.

Látási szimbólum.

Hangfelvételek, rádió, állófilmek.

Filmek.

Televízió.

Kiállítások.

Kirándulások.

Bemutatók.

Mesterségesen előidézett tapasztalatok.

A legközvetlenebb tapasztalatok.”

Bár nyilvánvaló, hogy itt az említett szerző a tapasztalás egyes rétegeit esetenként az adott tapasztalati birtokállomány megszerzéséhez szükséges eszközzel cseréli fel, mégis jól tudja érzékeltetni a tapasztalatok „piramisát” a legközvetlenebbektől a legelvontabbakig. Külön is figyelmet érdemel az, hogy mindehhez milyen kommentárokat fűz W. SCHRAMM: „Magától értetődő — mondja, — hogy az oktatási folyamatban a tanuló ezt a lépcsőt általában mindkét irányban bejárja, összekapcsolva a szimbólumokat a tapasztalati tényekkel; és a szóbeli szimbólumokat rendszerint az összes többi oktatási eszközökkel együtt használják. De nyilvánvaló, hogy az audiovizuális segédeszközök, pl. a rádió és a televízió, *nagyon közel vannak a közvetlen tapasztaláshoz, és nagy megleveníté erejük van.* Közbenső szinten vannak a legelvontabb és a legközvetlenebb között, lehetővé teszik a tanulónak, hogy könnyebben bejárja a lépcsőt mindkét irányban, hogy szóbeli és fogalmi ismereteit valóságos és emlékezetes tapasztalásra alapozza, hogy általánosítsa, és alkalmazza azt, amit megtanult.” (NAGY SÁNDOR: Didaktika. Budapest, 1967. 200—201.)

Hadd ismétljem meg ebből azt a számomra mindenképpen igen fontosnak tűnő megállapítást, hogy a rádió és televízió „nagyon közel vannak a közvetlen tapasztaláshoz . . .” Nyilvánvaló, hogy itt mindenekelőtt a megismerésről van szó intellektuális értelemben, de szabad legyen megkockáztatnom azt az állítást, hogy a tapasztalás, annak *morális értelmében* ugyanilyen kiterjeszkedő folyamatot mutat s új analízisek után kínálkozik a pedagógiai folyamatban. Lehet, hogy ez nem az a közvetlen tapasztalat, melyről az erkölcsi neveléssel kapcsolatban beszélni szoktunk, de tapasztalat, az bizonyos. Sok esetben — amint

meggyőzően tanúsítják a tévé egyes igazán hatásos és izgalmas dokumentumfilmjei — olyan *indirekt tapasztalat*, melynek televíziós megjelenési formája (majdnem azt mondtam: televíziós egzisztenciája) szuggesztív módon mutat egy ki nem mondott erkölcsi ítélet irányában. Ezzel már ki is mondtuk: indirekt tapasztalat ez, de oly mértékben szuggesztív és személyes jellegű, hogy sokszor vetekszik jelentőségében a direkttel, és nem kevésbé igényli a megfelelő időben történő nevelői állásfoglalást. Ennek a módját kutatni magában véve is fontos feladat lenne.

(Talán banális a példa, amire hivatkozom; mégis megemlítem, mennyire szimptomatikus értékű tett volt, amikor egy nagy újságunknak a közelmúltban levelet írt egy idős kollégánk és azt kérte: miközben elég sokat beszél a tévé azokról az ifjakról, akik visszatértek a jó útra, valamivel többet mondhatna azokról is, akik le sem tértek erről. . .) Kétségtelenül az erkölcsi példáról, a pozitív erkölcsi tapasztalat problémájáról van itt szó, amely nem a katarzis erejével, hanem a vonzás hatalmával fejti ki hatékonyágát; tehát egy hatalmas területről van szó, mely újonnan bukkan fel a pedagógiai kutatás előtt, minthogy a tévé a személyiségre történő ráhatásnak egy új, szuggesztív szféráját teremtette meg. Nem tudok arról, hogy ennek intenzív kutatását egyáltalán megkezdtek volna. Ehelyett még a legnagyobbak is, mint SKINNER, megelégszenek a tévé hipnotikus hatásának regisztrálásával (v. ö. *The Technology of Teaching*).

A továbbiakban most már eltekintek a tapasztalás morális dimenziójának s általában a morális hatásnak a részletezéséről, s egy másik, nem kevésbé jelentős, kifejezetten nevelési vonatkozásról, feladatról szeretnék szólni, ez lényegében a *világnézet formálása*. Nevelési teendőkről, feladatokról lévén szó, ezt mindenképpen az élvonalbeli feladatokhoz kell sorolnunk. Minél differenciáltabbak ismereteink a világról, annál nyilvánvalóbb, hogy a speciális pedagógiai feladatok e tekintetben nem csökkennek, hanem nőnek. És fokozódnak a teendők is, melyek arra irányulnak, hogy az iskolai és iskolán kívüli hatások konvergenciáját lehetőleg minél nagyobb mértékben biztosítsuk.

Úgy látom, ez a világ több részében is komoly problémaként jelentkezik pedagógiai kutatók körében. Ez alkalommal hadd idézzem csupán az olasz ENRICO FULCHIGNONIT, aki egyenesen a *párhuzamos iskola veszélyei* címen ír cikket az egyik olasz folyóiratban. Nem kevesebbet állít, minthogy a normális, a hagyományos iskola mellett létrejött, kialakult egy új, nagy hatású másik iskola a tömegkommunikációs eszközök, mindenekelőtt a tévé révén. „. . . Helytállónak véljük — mondja — hogy beszéljünk a hagyományos iskolarendszer mellett igazi és sajátos párhuzamos iskoláról is, amely teljesen és egészében minden pedagógiai ellenőrzés nélkül működik. Annyit tudunk ma az ilyen párhuzamos iskoláról, hogy vizuális és auditív ösztönzések összességéről van szó, amelyért főleg a mozi és a televízió a felelős.”

Teljesen egyet lehet érteni vele, amikor azt mondja, hogy ezt a valóságot tudomásul kell venni, mert az ellenkezőjét tenni s visszahúzódni kínai falak mögé „annyit jelentene, mint aláírni az iskola halálos ítéletét”.

Figyelemre méltónak tartom FULCHIGNONINAK azokat a megjegyzéseit, melyek a továbbiakban arra vonatkoznak, mennyire különbözőképpen reagálnak azonban erre a helyzetre a tanárok.

„Sok tanár többé-kevésbé élesen viszolyog az olyan helyzettől, amelyet nem képes világosan analizálni. Egyesek teljesen negatívan értékelik az új információs források . . . által gyakorolt hatást . . . Ez az ellenzéki csoport kételkedik abban, hogy az ifjak képesek integrálni az így szerzett adatokat, tartós, szervezett és

végleges tudás formájában . . .” — Mindjárt hozzátehetjük: maguktól nem is tudhatják mindezt integrálni.

Mások — mondja FULCHIGNONI — más oldalról közelítik meg a kérdést, de ugyancsak kedvezőtlen végkövetkeztetésekre jutnak, minthogy úgy látják, e nagy hatású eszközök által közvetített kultúra színes és ragyogó, ezzel ellentétben az iskolai kultúra nehéz, szegényes és unalmas.

Vannak, akik attól tartanak, hogy ennek következtében a tanár erkölcsi súlya és tekintélye is veszélybe kerülhet, mivel annak a kultúrának az őrzője, amelyet a párhuzamos iskola a legtöbbször idejétmúltak tüntet fel.

Más, főleg városi tanárok kevésbé radikálisan negatív véleményt nyilvánítanak; némelyek véleménye szerint a tanuló reálisan tudja szétválasztani a két szférát által közvetített kultúrát és a „párhuzamos iskola” nem gyakorol semmiféle befolyást a hagyományos iskolára és a tanár tekintélyét semmi sem fenyegeti. FULCHIGNONI okkal teszi hozzá ehhez a maga aggodalmát: vajon nem rossz-e az, ha ez a párhuzamos iskola ennyire nem gyakorol semminő hatást a hagyományosra? És egyáltalán, reálisan elképzelhető-e ez?

Természetesen vannak kedvező diagnózist felállító és ezt elégségesen indokló tanárok is, amint a szerző kimutatja. Ezekhez csatlakozva ő maga is azt az álláspontot fejt ki, hogy „a párhuzamos iskola egyáltalán nem szünteti meg a tanárok természetes hivatását, csak siettetni átalakulásukat a jövő társadalma számára. A tanárnak alkalmazkodnia kell a párhuzamos iskolához, sőt uralkodnia kell rajta — és harcolnia kell veszélyei ellen. Itt a tanár kizárólagos közlőből átváltozik kiegyensúlyozott tanácsadóvá” (v. ö. FULCHIGNONI: A párhuzamos iskola veszélyei. OPK Dokumentáció).

Nem véletlen idéztem ilyen részletesen ennek a szerzőnek a gondolatmenetét; mindez nagyon is hozzátartozik mondanivalóm lényegéhez, a modern technikai eszközök útján történő neveléshez. Néhány kommentárt hadd fűzzek a FULCHIGNONI által mondottakhoz:

a) Nálunk ilyen éles értelemben „párhuzamos” iskoláról beszélni nyilvánvalóan nem volna indokolt, minthogy a fiatalokat érő hatásrendszer az iskolát és a tömegkommunikációs eszközöket illetően sokkal nagyobb mértékben konvergens, de legalábbis korántsem ennyire divergens. Nem akarnám persze illúziókba ringatni magunkat a hatások teljes összhangját illetően, de hát ez nemcsak a tömegkommunikációs eszközökkel van így, hanem az iskolán belül és kívül zajló élet több más területével is; olyan az összhang, amelyet biztosítani tudunk s aminőért elegendőképpen fáradozunk.

b) Másodszor hadd emeljem ki a szerzőnek azt a gondolatát, hogy a tanárnak „alkalmazkodnia kell a párhuzamos iskolához, sőt uralkodnia kell rajta — és harcolnia kell veszélyei ellen”. Bármilyen is a megfogalmazás; ezt igen lényegesnek tartom, amiképpen azt is, hogy „itt a tanár kizárólagos közlőből átváltozik kiegyensúlyozott tanácsadóvá”. Magam is abban a meggyőződésben vagyok, hogy a tanár — aki a mi iskoláinkban ma már egyáltalán nem kizárólagosan „közlő”, és, reméljük, nem is csak oktató, hanem nevelő — ebben a nevelő funkciójában tovább növekszik, emelkedik éppen azért, hogy minden lehetséges pozitív hatást igyekszik befogni a vitorlába s érzékenyen figyel a negatív hatásokra. Más tekintetben is ugyanez a funkciója.

Mindenesetre a tanulmány egészének van egy szuggesztív gondolata, hogy itt egy nagy, szép, érdekes új feladat előtt áll mag a iskola.

Ha most már ebben a tekintetben a magunk hazai tájain körülnézünk, talán megállapíthatjuk, hogy ezzel a gondolattal, az iskola ilyen irányú teendőivel — legalább elvileg — nálunk is mindenki egyetért. Mégis aligha kerülhető el annak konstatálása, hogy ez az elvi egyetértés korántsem ment még át széleskörűen a mindennapi gyakorlatba, korántsem találta még meg a maga megvalósulási formáit.

Lehet, hogy nagy követ dobok a vízbe, de hadd említsek meg egy szemléletbeli problémát is. Tapasztalatom szerint ugyanis vannak olyan remények, sőt illúziók, hogy az információ-áramlás világnézeti konzekvenciáinak levonása, nyitott kérdéseinek megvitatása többé-kevésbé megtörténik valahogy a családban.

Ez valóban nem alaptalan remény, mert sok családban értékes ilyen közvetlen beszélgetések, viták zajlanak le s ezek gyermekeink és ifjaink erkölcsi-világnézeti fejlődése szempontjából túlzás nélkül mondhatók alapvetőeknek.

Amiért a remények mellett mégis illúziókról is említést tettem, az azért volt, mert a család ilyen jellegű funkciójának hiánytalan teljesülését egy határon túl — a tudományok fejlődésének mai fokán — nem tételezhetjük fel, csak azt, hogy a család a maga építőköveit hozzáadja ahhoz a konstrukcióhoz, melyet az iskolával közösen kell felépíteni.

Azért nyugtalanít ez a kérdés, mert találkozhatunk olyan felfogással, hogy (s itt hadd idézzem egy cikk szavait szó szerint): „mivel a gyerek a lapokban, a tévében naponta rengeteg újról, érdekesről olvas, hall, s alig tud köztük eligazodni — ezért megnőtt az igénye, hogy a felnőtt segítse új ismeretei megértésében, elrendezésében.” S ezt a cikk azzal kapcsolatban említi, hogy nő a család felelőssége a nevelésben. Kérdés azonban, vajon éppen e tekintetben nő-e a felelőssége? Vajon ez alapvetően és főképpen a család által ellátható feladat-e? Kérdés, hogy így az iskola nem éppen egyik legszebb és leginkább aktuális feladatáról mondana-e le, amit viszonylag jó színvonalon teljesíteni pedig mindenekelőtt ő tudna. Mert vajon a szülők óriási nagy többsége hogyan volna képes eligazítást adni — mondjuk — „középisikolás fokon”, de néha akár felső tagozatos fokon is — olyan új, valóban szinte naponta felbukkanó jelenségekben, melyek a természettudományok és a műszaki tudományok hatalmas iramú előrehaladása során jelentkeznek? Hiszen még egy arra a területre specializálódott szakembernek is gondot okozhat olyan információk megbeszélésében „okos felnőtt vezetőnek” lenni, mint pl. a szintetikusan előállított gén, vagy az újabb antropológiai kutatások következményeinek megfogalmazása, vagy a szenzációs új találmány, a videolemez, mely úgy működik, mint egy közönséges lemez, de nem zene vagy szöveg van rajta, hanem képek, és képernyőre teszi át a mozgó képet... És csak néhány egyszerűbbet említettem; vannak komplikáltabb esetek is. Hála az ún. tömegkommunikációs eszközöknek, mindenekelőtt a tévének, szinte nap mint nap értesülnek gyerekeink ilyenekről, a Deltától kezdve a különböző izgalmas műszaki jellegű adások egész soráig.

Reális vajon az a remény, hogy a felnőtt, aki mindenben vitapartner tud lenni, főképpen vagy kizárólagosan a szülő legyen?

Szeretnék itt egy ettől eltérő javaslatot tenni, mert a modern iskolai nevelés egyik perdöntő kérdésének tartom ezt. Javaslatom lényege: mindenekelőtt az iskolák, a nevelők kerüljenek abba a helyzetbe, hogy az információáramlásnak ebben a felemelően sokszínű áramlásában a fő kérdésekre, problémákra választ adhassanak, s a még olyan modern tanterv és tankönyv esetében is állandóan kiegészítsék azt, amit korszerű alpműveltségnek mondunk. Hogyan volna ez lehetséges? Itt csak néhány lehetőséget említek:

a) Elkerülhetetlennek látszik immár valami olyanféle kooperációnak a megvalósítása — legalább a természettudományos tárgyak tanárai között az általános iskolában éppúgy, mint a középiskolában —, mely lehetővé tenné a naponta jelentkező új értesülések, információk legalább vázlatos számbavételét és az oktatási folyamatban való koordinált felhasználását. Ez valami olyan *speciális és modern team-teaching lenne, amely nem lemondást jelentene ezekről a világnézeti-leg oly hatalmas értékű információkról, hanem — ellenkezőleg — megkísérelné hasznosítani azokat.*

Ennek óriási nevelő jelentősége volna, hiszen ennek híján a tanulók — s már a felső tagozatban nagyon kritikusak tudnak lenni — lépten-nyomon azt konstatálják, hogy az iskola permanens módon elmarad az élettől. S ha ilyet konstatálnak, ez nem jó dolog.

Természetesen egy ilyen team-teaching kialakulása rendkívül sokirányú és komoly segítséget igényel igazgatók és felsőbb illetékesek részéről egyaránt. Sokféle ösztönzés volna szükséges ehhez. A team-jelleg azonban ma már nélkülözhetetlen. Csak két példát említek: egy nagy budapesti iskolánkban kérdést intéztünk a tanárokhoz, hogyan hasznosítják a tévé útján rendelkezésre álló információkat? Voltaképpen az általános pozitív válaszon belül egyetlen általánosítható konkrétumot sem kaptunk. Viszont egyértelműen azt az álláspontot hallottuk, hogy ma már szinte még egy szaktanár sem lehet abban a helyzetben, hogy egyedül tájékozódjék. Egy 15 évvel ezelőtt végzett s egyébként kitérő munkát végző matematikatanár elmondta, hogy nem kevesebb mint három esztendőjébe került olyan új matematikai tudományrészek elsajátítása — és pedig rendkívül nagy, különleges erőfeszítéssel történő elsajátítása —, melyek azóta fejlődtek ki, hogy az egyetem padjait elhagyta. Közismert, milyen aggasztóan csökken a felezési idő egy sereg természettudományos és műszaki tudományágban, nyilvánvalóan ilyen aggasztó arányban növekszik az új asszimilálásának szükségessége. Mindenekelőtt ezért volna szükséges a team. De természetesen azért is, hogy magának az információnak a célszerű felhasználásában valamelyes összehangoltság legyen.

b) Ezzel összefüggésben nem mulaszthatom el egy másik javaslat megemlékését sem. Arról van szó — s ez egyre nyilvánvalóbb —, hogy a természettudományos tárgyak, még a legmodernebb értelmezésben sem képesek teljes mértékben fölvenni magukban azokat az újonnan jelentkező ismereteket, melyek műszaki téren olyan nagy bőségben megszületnek. Egyre nyilvánvalóbb, hogy itt az alap, illetve *alapozó műveltség belső arányában ismét fontos helyreigazítások szükségesek.* De addig is mitévők lehetünk? Nézetem szerint nélkülözhetetlen volna olyan tantervi keret biztosítása, mely lehetővé tenné a műszaki ismeretek legalább egy részének közvetlen, tanári részvétellel történő megbeszélését. Talán nagyon is vitatható álláspontra jutok, de a magam részéről inkább lemondanék a reszelés és a varrás egy részéről, ha az ún. „Gyakorlati foglalkozások” jelenlegi két óráját *műszaki ismeretek és gyakorlatok* foglalhatnák el. Itt természetesen csak a problémát vetem fel; teljesen illetékes sem vagyok a megoldás javaslására.

c) Ha az a) és b) alatti javaslataim tartalmaznak valamelyes racionális magot, akkor nyilvánvaló, hogy óriási és sürgős teendők vannak magában a pedagógusképzésben is. Nem tudom, pedagógusképző intézményeink mennyire tudták már a konzekvenciákat levonni. Nekünk az egyetemen folyó tanárképzésben még nem kevés teendőnk van, részben az a) pontban foglalt javaslat végrehajtásához szükséges szemléletmód kialakítása érdekében, részben annak a sokirányú

és dinamikus gondolkodási szintnek kimunkálásához, mely az embereket egy életen át képessé teszi a tanulásra, transzformálásra, továbbadásra. A pedagógus számára mindenképpen igaz manapság, hogy holtig kell tanulnia, különben nemcsak az elszürkülés, hanem a szakmai elmaradás és nevelési hatékonyságának aggasztó csökkenése veszélyezteti. Ma még kezdeti stádiumban vannak az ilyen irányú pedagógusképzési munkák, amiképpen olyan pedagógiai-metodikai stúdiók működtetése is, melyben a modern audiovizuális eszközök megfelelő kezelését, pedagógiai felhasználását elegendőképpen megtanulják.

d) Eddigi javaslataim a tanárokat s a tanárképzést érintették. Úgy érzem, meg kell egy olyan javaslatot is fogalmaznom, hogy mindenki, aki itt tenni tud valamit, magától a Rádió és Televíziótól a Művelődésügyi Minisztériumig, mindent el kellene hogy kövessen ilyen team-teachingek létrehozására, az iskola ilyen irányú funkcióinak biztatására, *tényleges ösztönzésére*, beleértve — hadd mondjam meg világosan — az *anyag érdekeltség elvének érvényesítését is*. Mert ha ezt érvényesíteni tudnánk, lennének értékes kezdeményezések és nem lennének kénytelenek egy nagy jelentőségű történelmi feladatot a szülőknek adresszálni. Nekik is jusson ki belőlük, természetesen, de az iskolát olyan helyzetbe kell hozni, hogy mindenekelőtt ő tudja ezt elvégezni.

Ebben a vonatkozásban van néhány biztató jel azokban a kiadványokban, melyeket az iskolatévé vezetősége tesz közzé. Magában a Tévpedagógiában olyan írások olvashatók, többek között, melyek — amint ott értesülni lehet — valamely pályázat eredményeképpen kerültek oda; minthogy a pályázatokon díjakat szokás nyerni, itt már az előbbi gondolat némileg érvényesülni látszik. Azonban ezt sokkal átfogóbban kellene tennünk. És átfogó koncepcióra is szükség volna e nagy feladatok megoldására.

Mint az V. Nevelésügyi Kongresszus negyedik témabizottságának felelőse, aki sokféle irányból kapott különböző feladatokat, javaslatokat, ajánlásokat, köztük olyanokat is, melyek a neveléstudomány illetékességét túlhaladják s csak magas szintű állami bizottságokban vagy komplex kutató együttesekben lesznek megoldhatók, — természetesen találtam volna, ha mindenekelőtt „audiovizuális oldalról” érkeznek a legnagyobb feladatkitűzések és kutatási felhívások; ilyenek azonban, meglepő módon, nem érkeztek. Ezt nem kritikaképpen említem, hanem azért, mert sokakkal együtt szívügyem a kutatásnak ez az iránya (amiképpen minden alapvető iránya az), de sokféle kutatási elképzelésnek elébe tenném annak vizsgálatát, például, hogyan lehet a tévé által közvetített jelentős információs anyagot a világnézeti nevelés szempontjából fokozottabban hasznosítani? És hogyan lehet olyan pedagógiai elemzéseket biztosítani, pedagógiai javaslatokat tenni, hogy azok a tévé egészben véve értékes munkáját e tekintetben még tovább fejlesszék?

Ilyenféle feladatkitűzések természetesen mindenekelőtt magától a tévétől és Iskolatelevíziótól is kiindulhatnak. Az imént mondottak tehát — ismétlem — nem kritikát akarnak jelenteni, hanem sokkal inkább biztatást: itt az idő, most van alakulóban a neveléstudomány több évre szóló feladatrendszerre, ebből a modern technikai eszközök nevelő hatékonysága vizsgálatának semmiképpen nem szabad kimaradnia. Olyan történelmi időszakban vagyunk, melyben az audiovizuális eszközök belépése az iskolai tevékenységbe sok tekintetben új helyzetet teremtett.

Szeretnék a továbbiakban egy újabb speciális nevelési problémát említeni az elmondottakon túl, s ez az *audiovizuális eszközök és a közösségi nevelés összefüggé-*

sében merül fel. Pontosabban: valamennyi modern tanítási eszköz (különösen a programozott tanítás) és a közösségi nevelés viszonylatában.

Úgy vélem, itt valamennyiünk előtt nagy feladatként áll egy jól kifejthető és igen lényeges gondolat propagálása, éspedig az — elnézést, ha ismét banalitást említek —, hogy a közösségi tevékenység az iskolai munkában nem egyenlő az ún. frontális osztálymunka minduntalan és hegemon módon való alkalmazásával az új ismeretek feldolgozásában. Bármennyire furcsának tűnik, ma még az új ismeretek feldolgozása óriási nagy százalékban, ha ugyan nem 100%-ban, így folyik. Ma még korántsem általános annak felismerése, hogy a csoportmunka és az individualizált ismeretfeldolgozás egy bizonyos optimális százalékarányának az oktatási folyamatban való megjelenése nem veszélyezteti, hanem ellenkezőleg, erősíti, belsőleg tagolja az osztályt mint közösséget. Ma már szinte röstelkedve lehet emlegetni ezt, minthogy ez szinte magától értetődő kellene hogy legyen. A dolog azonban nem így áll.

És most engedjék meg, hogy megfordítsam ezt a kérdést, s ne úgy tegyem fel, vajon a gyakorlat milyen arányban ismerte fel az itt rejlő lehetőségeket, hanem úgy: mit tettünk azoknak az eszközöknek, anyagoknak a rendelkezésre bocsátása érdekében, hogy a gyakorlat vonzónak találja azokat a megoldásokat, melyek a frontális osztálymunka alkalmazását a kellő korlátok közé szorítják s fokozottabban biztosítanak lehetőséget arra, hogy gyerekeink önállóan is megkíséreljenek információkat szerezni? Hiszen ezt várjuk majd tőlük egész életükön át? S ha nem tanítjuk meg erre őket, az államnak nagyon sokba fog kerülni egy olyan értelmű permanens nevelés, mely állandóan iskolaszerűen akarja a lakosság jelentős százalékát továbbképezni?

Nos, természetesen történt már ebben a tekintetben egy s más. Csak elismerés illeti az Iskolatelevíziót is, amikor legalább egy-egy adás csoportmunkában történő feldolgozására, vagy feladatlapos feldolgozás útján individualizálásra törekszik. Elismerés illeti a munkafüzeteket is, a tankönyvek modern törekvéseit is stb. De engedjék meg annak megjegyzését, hogy ennek ellenére (illetve mindezzel együtt), például a csoportmunka, melynek a kollektív ismeretfeldolgozás szempontjából oly nagy a jelentősége, rendkívül lassan terjed. Sőt, voltaképpen nem is terjed. Ennek pedig az az oka, hogy rendkívül intenzív, fáradtságos előkészülést igényel, legalábbis a mi mai körülményeink között. Ezen pedig feltétlenül segíteni kellene. Ezzel kapcsolatban hadd említsem meg egy nemrégiben külföldön szerzett tapasztalatomat.

Néhány évvel ezelőtt egy nyugati ország egyik iskolájában tanúja voltam annak, hogy az osztályterem előterében álló viszonylag nem nagy és nem túlságosan drága készülék, egy hurokfilmvetítő segítségével egy szerény műszaki kultúrával rendelkező pedagógus milyen varázslatot végzett. Az órán a nyirokérrendszer működéséről, a nyirok szerepéről, jelentőségéről volt szó. A viszonylag rövid bevezető beszélgetés után, mely problémák elé állította az osztályt, a nevelő egy féltényérnyi kazettát illesztett az imént említett készülékbe, s automatikusan lepergett egy ügyes kis (4—5 perces) film, mely az óra tárgyának ténybeli anyagát tartalmazta. Film közben a nevelőnek lehetősége volt kommentárokat fűznie az ott látottakhoz, a vetítés után pedig azt ajánlotta a gyermekeknek, hogy első észrevételeik megtétele után, a tankönyv megfelelő részletét is felhasználva, az osztályban fellelhető lexikonokat is tetszés szerint igénybe véve csoportmunkában dolgozzák fel ezt az anyagot (12—13 évesek csoportjairól van szó, az adott osztályban viszonylag állandónak látszó 4—5 fős csoportokról). Még ugyanezen az órán mód adódott arra is, hogy a munka első eredményeit

összegezzék, s bizonyos kérdésekre a tanár választ adjon. És mindez nem fáradtságosan, hosszas utánajárással, hanem könnyedén, egyszerűen, egy hurokfilmvetítő segítségével.

Felhasználom ezt a mostani lehetőséget annak a kérdésnek a feltevésére: nem volna lehetséges nekünk is gyártanunk ilyeneket és ehhez hasonlókat (pl. ún. fej feletti vetítőket, overhead-projectorokat is)? Ezek ugyan nem audiovizuális készülékek, de vizuálisak a javából. És *mozgékony csoportmunkát tesznek lehetővé. Valódi aktív ismeretfeldolgozást, tehát cselekvést. És ha valódi cselekvést, akkor a személyiség valódi formálását és formálódását. És éppen ide akartam kilyukadni, minthogy minden audiovizuális és vizuális eszköz nevelési szempontból annyit ér, amennyi tényleges külső vagy belső cselekvést kivált, mert csak ilyen mértékben alakítja a személyiséget.*

Hadd idézzem itt PATAKI FERENC már említett tanulmányából a következő, tárgyamhoz szorosan kapcsolódó megállapításokat:

„A középiskolás fiatalok többségének jellemző társas állapota inkább a felületes egymásmellettség, semmint a tartalmas, a személyiséget mindenestől involváló baráti kapcsolódás. A nagyvárosi viszonyok egyik lehetséges ártalmának — a kapcsolatok fellazulásának, elszemélytelenedésének és üressé-formálissá válásának — következményei csapódnak le e tényben. Feltehető, hogy az iskolai közösségek már jellemzett egysíkúsága és némi alaktalansága, valamint *kooperatív és aktív munkaformák elenyésző szerepe az oktatásban* ugyancsak közrejátszik e sajátos jelenség létrejöttében.”

Messzeemenően egyetértek ezzel a feltételezéssel. Kooperatív munkaformák azonban nem egyszerűen pedagógiai propaganda útján jönnek létre, hanem úgy, hogy az ehhez szükséges feltételeket és eszközöket fokozottabban biztosítjuk a nevelők részére. Ezért — ismétlem — nálunk még kevésbé ismert vizuális eszközök meghonosítása elkerülhetetlen. Bár még nem fordult elő, hogy a tanárképzés irányából kifejezetten ilyen javaslatot kértek volna a tanszergyártás hazai vezetői, ez alkalommal mégis hadd mondjam el, hogy például a hurokfilmvetítő és az ún. overhead-projector hazai hiánya egyike a legkevésbé magyarázható s egyszersmind legkönnyebben kiküszöbölhető fogyatékoságoknak. Mindkettő fokozza a kooperatív munkaformák lehetőségét s még inkább a nevelő személyes hatásának intenzitását.

Tisztelt Hallgatóság, annak ellenére, hogy a műsorban részemre kiszabott időt már csaknem teljesen igénybe vettem, voltaképpen még csupán a legfőbb kutatási teendők néhányáról sikerült szólnom. Talán nem nagyon tévedek azonban, ha azt remélem, hogy mind a tapasztalatok erkölcsi nevelési hatékonyságáról, mind a világnézeti nevelésről, mind pedig a kollektívizmusra nevelésről szólva, éppen a legfőbbekről sikerült legalább vázlatosan említést tennem.

Engedjék meg, hogy a továbbiakban még egy kérdéscsoportot érintsek s ez kifejezetten az *iskolatelevízióval* van összefüggésben. Itt is csupán egy javaslatot tudok megfogalmazni azoknak az általános és többségükben pozitív benyomásoknak az alapján, melyekkel az iskolatelevízió adásainak figyelemmel kísérése következtében rendelkezem.

Javaslatom lényege voltaképpen nem más (a Nevelésügyi Kongresszuson a pedagógiai kutatással kapcsolatban egyéb vonatkozásban is lesznek majd ilyen ún. ajánlások), hogy alighanem ideje lenne valaminő kutatási egységet, vagy

tudományos tanácsot, vagy bármilyen szerény, de kifejezetten kutatási jellegű csoportot működtetni, mely az iskolatelevízió országosan fontos, pedagógiaileg jelentős tevékenységét segíti. Lehet, hogy működik ilyen, ebben az esetben viszont ennek tevékenységét kell kiszélesíteni, és pedig éppen abban az irányban, hogy az iskolatévé munkájának nevelési vonatkozásait intenzívebben elemezze s részletesebb következtetésekre jusson a jövőt illetően.

Ennek szükségessége talán néhány megjegyzésemből világosabbá válik.

Mindenekelőtt hadd említsem meg, hogy véleményem szerint egyre nő a jelentőségük azoknak a kiadványoknak, melyeket az iskolatévé vezetősége rendelkezésünkre bocsát. Akár az „Iskolatelevízió hírei” című időszakos kiadványra, akár a „Tévépedagógia” című, immár öt kötetben megjelent kiadványra gondolok, csak elismeréssel lehet említeni az ezekben felhalmozott gazdag pedagógiai tapasztalatokat.

Ha a Tévépedagógia legutóbbi számára, az 5. kötetre gondolok, akkor például különlegesen fontosnak tűnik felszólalásom témája szempontjából, hogy itt egyik-másik tapasztalatleírásban figyelemre méltó fejtegetések találhatók az adások szorosabban értett nevelő hatékonyságáról. Csupán utalni szeretnék pl. VAJDA AURÉLNÉ vagy BONDÁR ANDRÁS fejtegetéseinek idevonatkozó részleteire. A 41. lapon pl. a tévéadások szuggesztív képeinek érzelmi hatásáról olvashatunk meggyőző sorokat, a 107. lapon pedig arról az izgalmas kérdésről: mit nyújt az etikai személyiség formálásában az iskolatelevízió?

És az imént említett kutatási együttesnek (tanácsnak, csoportnak) éppen ebből adódnék az első fontos feladata. Nem más lenne ez, mint hogy a tévéadások felhasználásával kapcsolatos értékes nevelési tapasztalatoknak ezt a fontos, de egyelőre kissé bátortalanul jelentkező dimenzióját felerősítse, minthogy — mondjuk ki kereken — ez a lehető legfontosabb dimenzió. Sok helyütt nyilvánvaló ugyanis, hogy a nevelők — tapasztalataik leírásában — éppen ezzel a nevelési szemponttal csupán említésszerűen tudnak foglalkozni. „Nevelési feladataink megvalósítására az órák során sok alkalom nyílt” — olvashatjuk az egyik beszámolóban, s ez nagyon jó dolog; azonban az már kevésbé, hogy erről alig kapunk valamiféle konkrétumot. Vagyis a teendők didaktikai-metodikai vonatkozásai sokkal kézenfekvőbbeknek látszanak, könnyebben megragadhatók, mint azok a par excellence nevelési jelenségcsoportok, melyeket az iménti didaktikai történések lehetőségként magukban rejtnek. Ez mindenkor is, a régi iskolában is komoly problémát okozott. Az új nagy hatású eszközök kapcsán ilyen irányú tudományos kutatást folytatni — nézetem szerint — nagyon fontos és értékes feladat lenne.

Az általánosan vett nevelési jellegű analízisnek tehát egyrészt a gyakorlati tapasztalatleírások ilyen irányú észleléseit kellene differenciálni, differenciáltabb megfogalmazáshoz és megvalósuláshoz segíteni s ezzel együtt az ún. nevelési lehetőségek körét is fokozatosan szélesíteni. Mert kétségtelenül fontos ugyan, hogy a nevelő hatások lényegét — mint ahogy cikkíróink egy része teszi — érzelmi hatások jelentkezésében keressük; az érzelmi tényezők alapvetőek a személyiség formálásában. Mégis hadd tegyem hozzá, hogy — ha nem tévedtem túlságosan felszólalásom első részében s az ott felsorolt nevelésméleti kutatások szempontok megemlítésében — a nevelő hatások körét nem volna tanácsos csupán az erkölcsi vagy esztétikai érzelmekre leszűkíteni. Ezt a tendenciáját a jelenlegi tapasztalatleírásoknak feltétlenül érdemes erősíteni, de ugyanakkor segítenünk kell magunkat abban, hogyan lehet a nevelő hatást átfogóbban, szélesebben értelmezni, s gyakorlatilag megvalósítani.

Az elmondottakból már következik az említett kutatási együttes második feladata. Ez nézetem szerint az lehetne, hogy az iskolatelevízió adásainak egészét komplex pedagógiai elemzés tárgyává tegye, ismét csak elsősorban nevelési szempontból, minthogy az ilyen elemzések — mégha nevelést említenek is — az eddigiekben főként didaktikaiak, módszertaniak. Hogy ilyenek, az nem baj, csak ott támad hiányérzés, amikor e kifejezetten nevelési vetületet megvizsgáljuk.

Az ilyen komplex elemzés egyáltalán nem könnyű. Hozzáértő kutató, aki egy adott nap délelőttjén megnézi az iskolatelevízió három-négy adását, legalább további 5—6 órában tudja megoldani ezeknek az adásoknak (melyekről közben a legszükségesebb írásos feljegyzést elkészítette) részletes írásbeli elemzését. Egy ilyen egynapos adás aktív megtekintése és nevelési elemzés szempontjából való írásbeli feldolgozása a kutató számára több mint egy teljes munkanapot, esetenként 10—12 órát is igénybe vesz. Az ilyen elemzések azonban — meggyőződésem szerint — mind az iskolatévét vezetőségének és munkatársainak, mind pedig a gyakorló pedagógusoknak kétségtelen hasznot hozhatnának a munka további tervezésében.

Egy harmadik feladat az lehetne, hogy az említett tudományos tanács a különböző pedagógiai tapasztalatléírásokat (a tévéadások gyakorlati feldolgozásával kapcsolatos tapasztalatokat) s a bennük helyenként felbukkanó problémákat mérlegelje, igyekezzék azokat megoldani. Hadd említsek néhány ilyen problémát, melyekkel kapcsolatban egy értékelő tanulmány igen jó lett volna pl. a Tévépedagógia 5. számának esetében is.

Egyik kollégánk nem ért egyet például azzal a cikkel, mely a Tévépedagógia 3. számában jelent meg; pontosabban azzal nem ért egyet, hogy ott egy másik kolléga önálló munkával dolgoztatta fel az adás anyagát, s ezzel kapcsolatban pozitív tapasztalatokról számol be.

Magam sorsdöntő kérdésnek tartom azt, vajon tudjuk-e növelni az iskolatelevízió lehetőségeit abban a tekintetben, hogy részben önálló és önálló ismeretfeldolgozások is kapcsolódjanak (a lehetséges helyeken) az általa közvetített adásokhoz. De hogy mely tantárgy esetében milyen konkrét lehetőségek vannak adva ilyen tekintetben és hogyan célszerű az ilyen foglalkozásokat lebonyolítani, továbbá, hogy milyen arányokra lehet itt törekedni a különböző korosztályok esetében — ezt csak kifejezett egzakt vizsgálatok dönthetik el. De el kell dönteniök, minthogy a kolléga által megfogalmazott negatív ítélet a maga helyén — egy történelemóra összefüggésében, kétségtelenül igaz lehet, mégsem fejez ki minden tantárgyra kiterjedő érvényességet; természetesen magában a történelemtanításban is differenciáltabb lehet a helyzet, s esetleg ott is vannak esetek, amikor önálló ismeretfeldolgozást alkalmazhatunk.

Ezzel függ össze egy másik, ugyancsak „főbenjáró” probléma. Több helyen olvashatunk ilyenféle megfogalmazásokat: „Az adások célja nem az új anyag közlése, hanem már tanult anyag ismétlése, gyakorlása, rendszerezése.”(48) Vagy: „A televíziós óra ismétlő, gyakorló óra.” — Szeretnék ezeknek a megállapításoknak erősen ellentmondani s azt a meggyőződésemet hangsúlyozni, hogy az iskolatévét mindennekelőtt éppen az oktatási folyamat új ismeretet közvetítő fázisaiban töltheti be a leginkább forradalmian átalakító jellegű funkciót. Ezzel nem akarnám az ismétlő-rendszerező és a gyakorló jellegű adások funkcióját semmivel sem csökkenteni, csak az előbbit megfelelő helyre tenni, minthogy olyan korszakban élünk, melyben életbe vágó dolog, mennyire tudjuk a hatalmas arányban jelentkező új információkat feldolgozni és transzformálni. Természe-

tesen ebben a tekintetben is konkrét vizsgálatok kellenének, melyek egyrészt a lehetőségeket nagyobb mértékben felmutatnák, másrészt az arányokat legalább sejtetni engednék.

Megjegyezném itt, hogy ma már részletesebb tanóra-elmélettel rendelkezünk, mint aminőre egyes tapasztalatleírásokból következtetni lehet. Ebben az elméleti koncepcióban — melyre a gyakorlat fejlődése adott batorítást — az új ismeretközvetítésére szánt órák hármas csoportja jellemző: a frontális osztálymunkában, a csoportmunkában és az individualizált munkában lezajló új-ismeretfeldolgozó órák. A tévé-órát azonban az eddigi tapasztalatok alapján nem lehet egyikbe sem egyszerűen besorolni, minthogy a tévé-adást mindhárom formában fel lehet dolgozni. Magának a tévének olyan kezdeményezései — mint pl. a feldolgozás csoportmunkában vagy feladatlappal — csak messzemenő elismerést érdemelnek.

Nem állhatom meg, hogy ne szóljak arról a felfogásról is, mely így hangzik: „A tévé-központú óra sem múlhat el számonkérés nélkül . . .” Nézetem szerint elmúlhat, mint ahogy másféle órák is elmúlhatnak enélkül, de ez sokkal nagyobb téma, semhogy most belemehetnénk. Maga ez a megfogalmazás: „tévé-központú óra” — szintén megállított egy pillanatra, amikor olvastam. Mert világos ugyan, mit akarunk ezzel mondani, de azért a megfogalmazás egy vonatkozásban mégis vitatható; abban a tekintetben ugyanis, hogy egyetlen óra sem lehet eszköz-központú — bármilyen ragyogó új és modern legyen ez az eszköz —, hanem minden óra gyermek-központú, nevelésközpontú, és annál inkább tudjuk ilyené tenni, minél hatékonyabb az alkalmazott módszer és eszköz, amely *szolgálja* ezt a nagy célt.

Nem folytatom a problémák felsorolását, bár természetes, hogy ilyen jelentős fejlődési időszakban akadnak még bőségesen; csak jelezni akartam néhányat annak illusztrálására, hogy az említett kutatási részlegnek (csoportnak) bőven lennének ilyen irányú teendői is.

Mindezekkel együtt egy negyedik átfogó teendője is természetes módon adódna, minthogy értékesen közreműködhetne azokban az évről évre kialakítandó nagy tervekben, melyeket az Iskolatelevízió országosan megvalósít. Döntésekhez tanácsokat adhatna olyan esetekben, amikor arról a vitáról van szó, hogy az iskolatelevízió tévé legyen-e vagy iskola? Érthető az az álláspont, mely szerint inkább tévé legyen és ne tanóra. Talán védelmezhető lenne azonban az az álláspont is, hogy lehetőleg feltűnően hasonlítson egy valóban modern iskola különböző jellegzetes és kellemes foglalkozásaihoz. Ebben a tekintetben nagyon elgondolkodtató volt számomra mindaz, amit a Tévépedagógia 5. számának 80. oldalán egy hospitálással kapcsolatban egyik kollégánk oly szépen kifejtett.

Minthogy azonban „adási időm” lejárt, ezen a ponton a teendők és problémák felsorolását abbahagyom. Szónokok szokták mondani, hogy beszédüket „in medias res” kezdik. Én most abban a helyzetben vagyok, hogy előadásomat „in medias res” fejezem be. Abban az erős reményben és meggyőződésben teszem azonban ezt, hogy mindezeknek a nagy jelentőségű kérdéseknek magán a Nevelésügyi Kongresszuson megfelelő hangsúlyt tudunk biztosítani.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СВЯЗИ С СОВРЕМЕННЫМИ ТЕХНИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

В наши дни стала неотложной потребность исследований аудио-визуальных средств с точки зрения их значения в деле *воспитания*. Эта необходимость обусловлена следующими причинами: 1. В результате и под непосредственным влиянием деятельности телевидения в определенном смысле расширилась и *опытная база воспитания*: воздействие, оказываемое аудио-визуальными средствами, очень близко по форме к непосредственному приобретению опыта, эти средства обладают огромной оживляющей силой. Речь идет о моральном примере, о проблеме положительного морального опыта, об огромной области, открывшейся перед педагогическими исследованиями, поскольку воздействия телевидения на личность вызвали к жизни абсолютно новую, суггестивную сферу. 2. Где в среде молодежи должны быть сделаны соответствующие *мировоззренческие* выводы из того огромного потока информации, который был вызван к жизни благодаря аудио-визуальным средствам; где должны обсуждаться связанные с этим неразрешенные проблемы? Семья для этого форум неподходящий, притом по многим причинам. Важнейшая задача ложится в этой области прежде всего на школы, на педагогов, на воспитателей, именно они призваны дать ответ на неразрешенные вопросы, на проблемы, связанные с этим богатым, красочным потоком информации, они должны даже в случае наличия самых современных учебников и учебных планов использовать в качестве дополнения все возможное из этого потока информации, что служит делу обогащения современной подготовленности, культуры учащихся. 3. Аудио-визуальные средства открывают возможности для формирования *живой групповой деятельности*. Суть состоит для нас в том, что с точки зрения воспитания все аудио-визуальные и визуальные средства должны оцениваться на основе того, *насколько они способствовали вызыванию действительной внутренней и внешней деятельности*, ибо они лишь в такой мере могут воздействовать на формирование личности. — Приведенные важнейшие аргументы и обуславливают актуальность создания такого научного совета или исследовательской группы, деятельность которой способствовала бы важной с педагогической точки зрения работе школьного телевидения, постепенному и интенсивному анализу педагогической и воспитательной стороны деятельности школьного телевидения, а также тому, чтобы в результате такого анализа были сделаны выводы, необходимые для более эффективной его деятельности в будущем.

Sándor Nagy:

THE QUESTIONS ARISING FROM THE USE OF MODERN TECHNICAL MEANS IN EDUCATION

The examination of audio-visual means from the point of view of education became an imminent task in the last few years. The reasons are as follows: 1. In consequence of TV the experimental basis for education has widened and obtained a new dimension; the effects produced by audio-visual means are very near to the direct experience: they have great visualizing force. Here we refer to the moral example, the problem of the positive moral experience which is a vast field yet unexplored by pedagogical research because TV created a new, suggestive sphere of effects on personality. 2. At what stage can we draw the ideological conclusions from the wide stream of information issuing from audio-visual means? Where can these problems be discussed among the young people? Perhaps, at home? No, here we cannot, for many reasons the family generally is not suitable for this purpose. First of all, educationalists and schools should come into the position to be able to give answers to these colourful questions rich in information; they should answer the problems and be qualified for complementing the latest school-books and curriculum with modern cultural basis. Audio-visual means provide opportunities for creative and active community work. And it is essential that every visual and audio-visual means is worth—as regards education—the amount of external and internal activities it excites, since they shape personality only to that extent. These are the main reasons why a scientific board or a research team ought to be set up which would support school-TV in its pedagogical significance and would constantly and intensively analyse the educational aspects of its work drawing finally detailed conclusions as regard future.

AZ V. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS AJÁNLÁSAI

Hazánk felszabadulásának 25. évfordulójára, a Pedagógusok Szakszervezetének kezdeményezésére, majd az újjáalakult Magyar Pedagógiai Társaság javaslatára a Pedagógusok Szakszervezete, a Magyar Pedagógiai Társaság, a Művelődésügyi Minisztérium, a Honvédelmi Minisztérium, a Munkaügyi Minisztérium, a Magyar Tudományos Akadémia II. Osztálya, a Kommünista Ifjúsági Szövetség, a Magyar Nők Országos Tanácsa és a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége 1968 júniusában egyetemes nevelésügyi kongresszust hirdetett meg.

Az V. Nevelésügyi Kongresszus 1970. szeptember 28—30-án Budapesten ült össze. A Kongresszus — több mint kétesztendő előkészítés után, a nevelés és a neveléstudomány minden lényeges eredményét és problémáját gondosan és szakszerűen elemző öt témabizottság jelentése alapján, pedagógusok, szülők, tanulók, társadalmunknak a nevelésben érdekelt valamennyi szervezete és intézménye széles körű számbavételével — értékelte köznevelésünk eddigi fejlődését, s az alábbi javaslatokat fogadta el a nevelőmunka megjavítására, nevelési rendszerünk korunk igényeinek megfelelő további tökéletesítésére.

A magyar nevelésügy az elmúlt negyedszázadban történeti fejlődésének minőségileg magasabb rendű korszakába lépett. Megszűnt a vagyonos osztályok iskolázási kiváltsága; a tanulás és művelődés — társadalmi osztályra, nemzetiségre, fajra, nemre, vallásra való tekintet nélkül — valamennyi fokon mindenki számára lehetővé vált. Oktatási intézményeinkben a pedagógia a tudományosság, a maradandó kulturális értékek alapjára helyezkedett; egész nevelési rendszerünkben központi feladattá vált a tudományos világnézet és a szocialista hazaszeretet kialakítása, az internacionalizmus és a humanizmus szellemének ápolása, a társadalom valamennyi tagja egyéni képességeinek kibontakoztatásáról, személyiségének harmonikus fejlődéséről való gondoskodás.

Az elmúlt két és fél évtized fejlődése lehetővé tette, hogy 10 évre emeltük a tankötelezettséget, 12 évre kiterjesztettük a tanulóifjúság ingyenes oktatását; kiszélesedett és színvonalában jelentősen megemelkedett a szakmunkásképzés; ugrászerűen megnövekedett a közép- és a felsőfokú oktatásban részesülők száma; bővült az iskoláskor előtti és az iskolán kívüli nevelési és gyermekvédelmi intézmények köre; létrejött a dolgozók számára — hiányokat pótló és továbbképző rendeltetéssel — az estlevezető iskolák hálózata; nagymértékű fejlődés következett be egyes vidékek művelődésbeli visszamaradottságának felszámolásában, a város és a falu, a szellemi és a fizikai dolgozók közti műveltségbeli különbségek csökkentésében.

A felszabadult dolgozó nép államának köznevelése így valóra váltotta és továbbfejleszti a magyar nevelésügy úttörőinek legszebb álmait, APÁCZAI CSERE JÁNOS-

nak, a felvilágosodás, a reformkor pedagógiai képviselőinek, TESSEDIKnek, TAVASINAK, TÁNCICSNAK, EÖTVÖSNEK a maguk korában következetesen meg nem valósult törekvéseit, az 1848-as és az 1918—19-es forradalmaknak nagy-szerű nevelési kezdeményezéseit, CZABÁN SAMUNAK, SOMOGYI BÉLÁNAK, ZIGÁNY ZOLTÁNNAK, NAGY LÁSZLÓNAK, FÖLDES FERENCNEK, KEMÉNY GÁBORNAK és másoknak előretökítő pedagógiai terveit. Hazánk köznevelése a marxista—leninista pedagógiára és a szocialista országok bevált tapasztalataira támaszkodva sikerrel küzdötte le súlyos történelmi hátramaradottságát.

Szocialista fejlődésünk előrehaladásának és a korunkban kibontakozó tudományos-technikai forradalomnak szükségletei természetesen folytonosan magasabb igényeket támasztanak köznevelési rendszerünk továbbfejlesztésével szemben. Ezek fejeződnek ki Népköztársaságunk 1961-ben megalkotott III. törvényében és a megvalósítás folyamatában levő oktatási reformban. A reform alapvető törekvései — iskoláink még szorosabb kapcsolatának megteremtése az élettel, az oktatás tartalmának és módszereinek folytonos korszerűsítése, a tanulók egész élettevékenységére kiterjedő sokoldalú világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés hatékonyságának fokozása, a nevelés összehangolt társadalmi ügyé tétele — köznevelésünk továbbfejlesztésének központi feladatai maradnak, szüntelenül fejlettebb és eredményesebb megoldások keresésére és alkalmazására ösztönzik nevelésügyünk minden irányítóját és dolgozóját.

Ebben a helyzetben kell tekintetbe venni, hogy a szocializmus teljes felépítése, a jövő nemzedékek életében a kommunizmusra való áttérés, a tudományos és technikai forradalom kibontakozása, kulturális forradalmunk továbbfejlesztése, a két társadalmi rendszer közti verseny fokozódása mind kikerülhetetlenebbül napirendre tűzi népünk és a jövő nemzedékek általános és szakmai műveltségi színvonalának további emelését, erkölcsi-politikai-világnézeti tájékozottságának és meggyőződésének erősítését, következőképpen a nevelés növekvő szerepének biztosítását társadalmunk egész életében.

Ugyanakkor és az elkövetkező évtizedekben Magyarországon bizonyos fokig párhuzamosan megy végbe az ipari és a tudományos-technikai forradalom kiteljesedése. Ez a tény az eredmények mellett új, előre nem látható nehézségeket válthat ki. Különösen éles gazdasági, társadalmi problémák keletkezhetnek, ha kibontakozását nem látjuk előre, tendenciákban jelentkező következményeire nem készülünk fel kellően.

Mindezeket megfontolva az V. Nevelésügyi Kongresszus a következő ajánlásokkal fordul a párthoz, a nevelésügy irányításában illetékes állami és társadalmi szervekhez, a pedagógusokhoz, a szülőkhöz, a nevelésben érdekelt minden tényezőhöz.

1.

1. A Kongresszus ünnepélyesen köszönetet mond mindazért a támogatásért, amelyben pártunk és kormányunk, a néphatalom területi szervei, gazdasági és kulturális intézményeink, családok sokasága iskoláinkat, nevelőintézményeinket felszabadulásunk óta részesítette, és jelenleg is részesíti. Kifejezi azt a szilárd reménységet, hogy ez a támogatás a jövőben még tetemesen növekedni fog.

Mi, magyar pedagógusok, büszkék vagyunk arra, hogy hivatásunk a szocialista köznevelésügy szolgálatába állított bennünket. Tudva tudjuk azonban, hogy csak minden társadalmi tényező együttes erőfeszítésével vihetjük sikerre munkánkat. A nevelés a születés után azonnal megkezdődik, az iskolába lépés előtt, az iskolával párhuzamosan és az iskola után folytatódik; ezért az iskola is csak

úgy teljesítheti feladatát, ha a nevelésben szerepet játszó valamennyi tényező átérzi nevelői felelősségét minden gyermek lehetőségeihez mért kifejlődéséért, alkotó, boldog életéért.

2. Tisztelettel adózunk milliónyi magyar *családnak*: a gyermekeknek életet adó, értük munkálkodó édesanyáknak, édesapáknak, a családi nevelőközösségek minden, e munkában-áldozatban részt vállaló tagjának. Érdeke és kötelessége minden családnak, hogy a jövőben még tudatosabban teremtsék meg azt a bensőséges és ösztönző környezetet, melyben a gyermek személyisége kedvezően alakulhat. Nyújtsák érzelmileg, a gondozásban és a szoktatásban, a gondolkodás fejlesztésében a kibontakozásához szükséges hatásokat. Adjának helyt az önállóságnak olyan mértékben, amilyenben a növekedő gyermek és serdülő önmagáért és másokért felelősséget érezni és vállalni képes.

Osszák meg a nevelés gondját óvodáinkkal, iskoláinkkal, a nevelésügy állami és társadalmi szerveivel. Legyenek segítségükre főként azzal, hogy az élet minden apró és nagy ügyében határozottan képviselik a közösen kialakított elveket, erkölcsi eszményeket. Éljenek az állami és társadalmi szervek nyújtotta minden lehetőséggel is, hogy fokozhassák a család nevelőmunkájának kulturáltságát, emelhessék színvonalát, növelhessék hatékonyságát. Az iskolával együttműködve gondoskodjanak róla, hogy gyermekeik is kellőképpen felkészüljenek a családalapításra, az egykor őket is felváltó nemzedékek szocialista-kommunista nevelésére.

3. Őszinte elismeréssel emlékezünk meg azokról az eredményekről, amelyeket *a pártunk vezette ifjúsági szervezet*, a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség és az Úttörőmozgalom fiaink és leányaink szocialista nevelésében elért. A továbbhaladás érdekében mindenekelőtt a nevelési tényezők együttműködésének elmélyítését javasoljuk:

— ahol csak a fiatalok nagyobb tömegei élnek — különböző fokú oktatási intézményekben, a fegyveres erőknél, üzemekben, termelőszövetkezetekben — mindenütt együtt nőjön részvételük és felelősségük saját ügyeik és társadalmi kötelezettségeik intézésében élettapasztalatuk gyarapodásával és a társadalmi közszellem mindenkori fejlettségi fokával;

— az idősebb nemzedék hivatott képviselőinek megnyerésével teremtsék meg az ifjúsági mozgalom felnőtt társadalmi aktíváját;

— szélesítsék ki és erősítsék meg a fiatalok lakóterületi társadalmi munkáját;

— biztosítsák az ifjúsági sajtó, a gyermek- és ifjúsági könyvkiadás jól működő kapcsolatát a megfelelő pedagógiai fórumokkal.

Válják az ifjúsági szervezet szocialista hazánk ifjúságának átfogó életkercévé. Legyen jelen mindenütt, ahol fiaink és leányaink tanulnak, dolgoznak, ahol a tanulás és munka fáradalmaikat kipihenik. Szervezze erőiket a nehézségek leküzdésére, formálja ízlésüket, eddze jellemüket. Teremtse meg a kedvező feltételeket ifjúságunk tömegei, minden magyar fiatal számára, hogy mozgósítani tudják legjobb képességeiket önmaguk nevelésére, népünk jelenének és jövőjének alkotó formálására.

4. Épülő szocialista világunkban a családnak és a KISZ-nek ezt a nevelőmunkáját intézmények és szervezetek egész rendszere segíti, és kell, hogy a feladatok növekedtével még jobban segítse.

A *testnevelés- és sportmozgalom* célja egészséges, edzett fiatal nemzedék felnevelése: A Kongresszus véleménye szerint elengedhetetlen követelmény, hogy e mozgalom minden szervezetében, a sporttevékenység minden szintjén az erkölcs és a társadalmi magatartás szocialista normái érvényesüljenek, hogy a fiatalok

sportolása viszonylag rövid időn belül az ifjúság legszélesebb tömegei számára lehetővé válják.

Fiaink nagy hatású nevelőiskolája a *fegyveres erőknél* eltöltött idő, a haza védelmére való felkészülés. Ezért szükséges a neveléstudomány szerves részeként intenzíven művelni a katonapedagógiát. A honvédelmi nevelés a szocialista nevelés szerves része. Elvi és politikai megfontolásból szükséges, hogy az ifjúság sokoldalú felkészítése a szocialista társadalom építésére kellő nyomatékkal párosuljon a szocialista társadalom, a haza és a nemzetközi haladás fegyveres védelmére való felkészítéssel.

A honvédelmi nevelés és felkészítés megfelelő súllyal és tartalommal jelentkezék a társadalmi, elsősorban az ifjúsági szervezetek munkájában is.

Nem nélkülözhetjük azonban katonáink közvetlen és közvetett támogatását a tanulóifjúság hazafias és honvédelmi nevelésében sem. Kívánjuk, hogy a haza és a nemzetközi haladás fegyveres védelmének magasztos eszménye mennél vonzóbb fényben álljon egész népünk előtt.

A társadalmi nevelés intézményes bázisának további kiszélesítése érdekében kívánatosnak tartja a Kongresszus, hogy a *tudományos, kulturális és művészeti élet* szervei és intézményei — kutatóintézetek, múzeumok, művészeti alkotóközösségek, színházak, mozik, művelődési otthonok, tudományos és szakkönyvtárak, a rádió és a televízió, a Tudományos és Ismeretterjesztő Társulat — követve az e téren élenjáró néhány közművelődési intézmény példáját, tárják szélesre kapukat az érdeklődő fiatalok előtt, neveljék kulturális igényeiket, mégpedig nem csupán alkalom szerint, hanem állandóan: jellegükhöz mérten vállalva a velük való rendszeres foglalkozást, lehetővé téve, hogy a fiatalok önmagukkal, képességeikkel az adott irányban próbát tegyenek, hogy a megfelelő tehetségek idejekorán kibontakozhassanak. Érvényesítsék tevékenységükben továbbra is azt az elvet, hogy a mi társadalmi viszonyaink között a kultúra értékei nem árak.

Meggyőző példák gyarapodó sorára alapozva javasoljuk, a *munkahelyek* (ipari üzemek, termelőszövetkezetek, áruházaink stb.) tűzzék napirendre ifjúságnevelő funkciójuk, a fiatalok mindenirányú fejlődéséért rájuk háruló felelősség tisztázását, szülessenek hatékony intézkedések a nevelőfunkció hiánytalan betöltése érdekében.

A feladat fontosságáról meggyőződve kéri a Kongresszus, *tanácsaink* legyenek gazdái az irányításuk alatt álló társadalmi közösség ilyen átfogó értelemben vett nevelőmunkájának. Adjanak meg minden segítséget a családnak a gyermeknevelés feladatainak ellátásához. Hassanak oda, hogy a gyermekek és a fiatalok a szülői házban és a közterületeken megfelelő otthonra leljenek. Népszerűsítsék, segítsék a terület gazdasági-kulturális intézményeinek ifjúságnevelő munkáját. Saját erejükből is gondoskodjanak róla, hogy iskoláik és egyéb nevelőintézményeik megfelelően el legyenek látva az eredményes munkához szükséges épülettel, dologi felszereléssel, pénzügyi eszközökkel. Részesítsék a területükön dolgozó pedagógusok munkáját közvetlenül is mindig a lehető leghatékonyabb anyagi és erkölcsi támogatásban. A rendelkezésükre álló minden eszközzel törekedjenek a munka hatásfokának emelésére — nem utolsósorban annak biztosításával, hogy a pedagógusok, más feladatokra való igénybevételüktől még nehézségek árán is lemondva, erőiket az előbbi nevelési célok szolgálatára összpontosíthassák.

Társadalmi rendszerünk népi jellegének s kulturális forradalmunk továbbfejlesztése érdekeinek megfelelően megkülönböztetett gondot kell fordítanunk a

munkások és parasztek gyermekei tanulásának támogatására. Biztosítani kell, hogy valamennyien sikeresen fejezzék be általános iskolai tanulmányaikat, és az arra érdemesek és tehetségesek tanuljanak tovább felsőbb iskolákban. A kongresszus felhívással fordul a pedagógusokhoz, termelő üzemekhez, dolgozó kollektívákhoz, társadalmi szervezetekhez — fokozott segítséggel, egyéni foglalkozással, szülői felvilágosítással, társadalmi ösztöndíjak gyarapításával, jó előkészítéssel hathatósan egyengessék a tehetséges és szorgalmas munkás- és parasztdiákok továbbtanulását.

II.

5. A társadalmi fejlődésre vonatkozó prognózisok, a távlati tervek iránymutatása alapján az eddiginél behatóbban kell foglalkoznunk *intézményes nevelésünk továbbfejlesztésével*.

A továbbfejlesztés során olyan *nevelőintézményeket* kell mintaként tekintetbe venni, amelyek valóban nevelő (és nem egyszerűen oktatási) intézmények, amelyek tehát a szocialista társadalom szükségletének megfelelően „nyitottak” a társadalmi élet egésze irányában: sajátos oktatási-képzési-nevelési feladatokat össztársadalmi közegben — s tudatosan arra támaszkodva — oldanak meg, célul a felnövekvő ifjúság *egész életgyakorlatának* irányítását, átfogását tűzik ki.

Ebben az értelemben halaszthatatlanul szükség van az előrehaladás ütemének megfelelően, alapos kutatásokra támaszkodó intézkedésekre, különösen az alábbi területeken:

- az oktatás és a munka *korszerű* összekapcsolásában,
- megfelelő iskola- és pályaválasztási irányítórendszer kiépítésében,
- a közgazdasági gondolkodásnak és szemléletnek az életkori sajátosságoknak megfelelő szintű kifejlesztésében,
- az *egyéni hajlamok és képességek* kiművelésében (e tekintetben a még meglévő, szociális gyökérzetű hátrányok kiküszöbölésében),
- a *művészeti nevelés* kiteljesítésében,
- a *testi nevelés* kiterjesztésében.

A személyiség harmonikus fejlődésének elengedhetetlen feltétele az egészséges életmódra nevelés. Nagyobb gondot kell fordítani a személyi és mentálhigiéniai, valamint egészségi nevelésre, a gyermek- és ifjúsági egészségügyi kutatásokra, valamint a testneveléstudomány fejlesztésére.

Csak az életre felkészítő iskola lehet valóban a jövő iskolája, a sokoldalúan fejlett ember képzésének és nevelésének vezető tényezője, s csak a harmonikusan fejlett ember lehet a záloga a szocialista gazdaság és társadalom dinamikus fejlődésének, végső soron: a szocializmus világméretű győzelmének.

6. E tágabb összefüggésből világosan adódik számos közelebbi és távolabbi feladat, melyek teljesítése egymást feltételezi. Ki kell bontakoztatni a kísérletekre épülő kutatásokat a szocialista munkaiskola modelljének távlati fejlesztése érdekében; ezek a kutatások a cél, a tartalom, a módszerek és a struktúra egységében foglalkozzanak az egyes iskolatípusok jövőjével, esetleg új iskolatípusok létrehozásával. A jelen és a jövő társadalmi-pedagógiai igényeinek kielégítése érdekében gondoskodni kell az óvodai hálózat fejlesztéséről és jelenlegi iskolarendszerünknek a jövőben várható fejlődésre is kitekintő teljes kiépítéséről mind az iskolai tanítás színvonala, mind a megfelelő pályairányítás és a továbbtanulás vonatkozásában, azaz

— az iskolára felkészítő intézményes nevelés valamennyi 3—6 éves gyermekre való perspektivikus kiterjesztéséről, ennek megfelelően az óvodai hálózat szélesítéséről és korszerűsítéséről;

— az általános iskolai szakrendszerű oktatás teljes megvalósításáról, a körzeti iskolai, a diákotthoni és kollégiumi hálózat megfelelő fejlesztéséről, a fizikai és nagyescsaládos dolgozók gyermekeinek tanulmányi és szociális segítéséről;

— a középiskolai rendszer távlati fejlesztéséről, az egységnek és a differenciáltságnak az egyéni és társadalmi érdekeket egyaránt figyelembe vevő megvalósításáról, az általános és szakképzés iskolaszervezeti és iskolatípuson belüli viszonyának és arányainak megfelelő alakításáról, a fejlődés szükségletéhez igazításáról, az idevonatkozó kísérletek és kutatások kibontakoztatásáról, a tapasztalatok nemzetközi egybevetéséről, rendszeres elemzéséről, az egyenlő esélyek elvének szocialista érvényesítéséről;

— a szakmunkásképző intézmények nagy távlatokhoz igazodó, a népgazdasági követelmények és a területi igények összehangolt kielégítését biztosító hálózatának kiépítéséről, a szakmunkásképzésnek a középfokú oktatási intézmények rendszerébe való szerves beépítéséről, pedagógusellátottságának biztosításáról; a szakpedagógiai kutatások fejlesztéséről;

— felsőoktatási rendszerünk további fejlesztéséről, az egymás mellett futó és egymásra épülő tanulmányi fokozatok optimális összehangolásáról, az intézmények belső, a kor változó követelményeihez alkalmazkodni képes struktúrájának kialakításáról, a központi irányítás és az intézményi önállóság — ezen belül az oktatókat, felsőoktatási dolgozókat és hallgatókat az intézmények munkájának alakításában megillető jogok és kötelességek — helyes arányainak gyakorlati megvalósításáról, a képzés tartalmának és módszereinek a legújabb tudományos eredményekre épülő állandó tökéletesítéséről, a felsőoktatási intézmények nevelői funkciójának erősítéséről, tudományos alkotómunkájukhoz szükséges személyi és tárgyi feltételeknek a korszerű követelményekhez szabott biztosításáról, az oktatói továbbképzés szervezett megoldásáról;

— az iskoláskor utáni folyamatos önképzés és továbbképzés iskolai és kötetlen formákban kialakítandó rendszerének megtervezéséről, intézményeinek korszerű fejlesztéséről mint az iskolában megalapozott permanens művelődés folyamatának fontos feltételéről, valamint ennek érdekében a felnőttnevelés alapvető rendszertani, tartalmi és módszertani kérdéseinek kísérleti alapon történő kidolgozásáról;

— elsősorban a munkás-paraszt dolgozók gyermekei, a hátrányos és veszélyeztetett helyzetben levő fiatalok továbbtanulása, egészséges fejlődése előmozdításában alapvetően fontos szerepet betöltő bentlakásos nevelési intézmények rendszerének további szélesítéséről: a napközi otthoni, tanulószobai, egésznapos iskolai, általános és középiskolai kollégiumi, nevelőotthoni hálózat mennyiségi és minőségi fejlesztéséről, nevelőmunkájuk személyi és tárgyi feltételeinek korszerű biztosításáról.

Mіндеz csak akkor valósulhat meg, ha a tudatos tervezés országos szintje és az egyes oktatási intézmények belső fejlődése egymással találkozik, ha az iskolák belső életében általánosan sikerül érvényre juttatni ugyanazokat az erőket, amelyek társadalmunk egészének alapvető hajtóerői, ha az iskolai és osztályközösségek alkalmassá válnak a szocialista demokratizmus gyakorlatának előkészítésére, az életkori lehetőségekhez és kívánalmakhoz alkalmazkodó közösségi aktivitás, önkormányzóképeség kibontakoztatására, és befolyásolni képesek a szabad idő igényes felhasználását.

Mindebben — már mai feltételeink között is — benne van az iskolák, a pedagógusok nagy felelőssége. A gyerekeknek, az ifjúságnak *több figyelemre, törődésre és megértésre van szüksége*; eszközöket és módot kell kapniok sokirányú aktivitás megvalósítására; életkoruknak megfelelően és felelősségtudatuk állandó fejlesztésével lehetőséget kell számukra biztosítanunk ügyeik intézésére, érdekeik védelmére; meg kell tanítanunk őket, hogyan kell a jogokkal szocialista emberhez méltóan élniök és kötelességeiket teljesíteniök.

A világnézeti nevelés tudományos ismereti (oktatási) alapjainak biztosításával összhangban el kell érni, hogy a fiatalok már iskoláskorukban *közösségi és társadalmi tapasztalatokat* szerezzenek, mégpedig pozitív nevelőhatások megszerzése, konkrét élettevékenység útján. Az iskolának ebben az értelemben is „nyitottnak”, tevékenynek, emberformálónak, szocialista életünk részének kell lennie.

7. Ez nem utolsósorban ismét attól is függ, milyen tananyagot, milyen módszerekkel tanítanak iskoláink. Meg kell szüntetni azt a számtalanszor elítélt, de le nem küzdött törekvést, amely minden ismeretet a tanulóknak „fejébe akar tölcseézni”, s a *tantervek és tankönyvek túlméretezettségét* s ezzel a tanulók túlterhelését idézi elő. Mind az általános, mind a szakoktatásban arra kell törekedni, hogy a tanulók valóban lényeges, tárgyi ismeretek megbízható alapján megtanuljanak gondolkodni, magukat kifejezni, ítélni, következtetni, kombinálni, tervezni, ismereteiket alkalmazni, önálló ismereteket szerezni és azokat kritikailag értékelni, vagyis megtanuljanak tanulni, ami a jövőben egyre inkább életforma és nem egyszerűen iskolai kötelesség lesz. Távlati feladataink anyagi feltételeinek biztosítása és az iskolarendszer fejlesztése mellett foglalkozni kell azokkal a jelenben is meglévő nagy lehetőségeknek a kihasználásával, melyeket a bevált, hatékony módszerek és eszközök felhasználása biztosíthat a mainál eredményesebb tanítás megvalósításában. A képességek, az önművelés készségének fejlesztése már ma is parancsoló szükség, s egyre inkább azzá válik a feltételeket és körülményeket rohamosan módosító korunkban. Csak az így oktatót, képzett, a *permanens tanulásra és a szabad idő hasznos és kulturált felhasználására felkészített* ember tekinthető neveltnek, akiben megvan a készség is, hogy a szocialista társadalom aktív, kezdeményező, alkotó tagja legyen.

III.

8. A gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődés szükségképpen hozza magával a *nevelésügy jelentőségének* megnövekedését. Kongresszusunk ennek a ténynek ismeretében kéri fel az állami és a társadalmi szerveket, az egész társadalmat, kövessenek el minden lehető a korszerű iskolázás *tárgyi és személyi feltételeinek* biztosítására.

9. Számításba véve azt a tény, hogy a tudomány mind nagyobb mértékben válik termelőerővé, és ebben az oktatásnak jelentős része van, kéri a kongresszus annak a hosszú távra való kimondását és további fenntartását, hogy az oktatásügyre fordított beruházási és költségvetési összegeknek gyorsabb ütemben kell növekedniök, mint a nemzeti jövedelemnek.

10. A nevelésügy fejlesztése szempontjából nélkülözhetetlen a *személyi feltételek* további és gyorsabb javítása. Legsürgősebbnek a következő feladatokat látjuk:

— *A pedagógusképzésben erősíteni kell a hivatásra nevelést.* Ennek érdekében már a kiválasztásban is magasabb igényeket kell érvényesíteni, a pedagógus pályát pedig minden eszközzel vonzóbbá kell tenni. Fel kell használni, értékesí-

teni kell mindazokat a példákat, hagyományokat, szellemi értékeket, amelyeket a magyar és az egyetemes neveléstörténet megőrzött, s amelyeket a szocialista nevelés elmélete és gyakorlata jelentősen gazdagított, s ehhez megfelelő kutató bázist kell létrehozni.

— Szükségesnek látjuk *a pedagógusok elméleti képzésének fejlesztését és továbbképzésük korszerű rendszerének kialakítását* (pl. pedagógia—pszichológiai szakosok képzését, a postgraduális képzésben való eredményes részvétel erkölcsi és anyagi elismerésének fokozását stb.). Minden pedagógus egész életén át tartó továbbképzésének serkentésére — az önkéntesség elvének fenntartásával — nagyobb szerepet kell biztosítani az *egyéni érdekeltiségek és szervezetségeknek*.

— *A magyar oktatásügy további fejlődésének egyik alapvető feltétele a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek megjavítása.* A pedagógus társadalom méltányolja a kormányzat eddig tett erőfeszítéseit és az eredményeket, de az egyre fokozódó és indokolt társadalmi elvárásoknak csak akkor tud eleget tenni, ha a hivatása gyakorlásához szükséges anyagi megbecsülés feltételei lényegesen és mielőbb megjavulnak. Kívánatosnak tartjuk, hogy az elkövetkező fizetésrendezést összekapcsolják egy differenciált bérrendszer kialakításával.

— Az osztályfőnöki munka kicmelkedő jelentősége indokolta teszi e tevékenység anyagi és erkölcsi elismerésének lényeges fokozását, munkakörülményeik javítását.

— Gondoskodni kell arról, hogy megoldást nyerjenek azok a szociális és pedagógiai problémák, amelyek abból adódnak, hogy nevelőtestületeink tagjai jelentős részben nők.

— *A nevelők erkölcsi megbecsülésének, közérzetének javításában társadalmunk számos tényezőjének* (a munkaadóknak, a szülőknak, a párt- és társadalmi szervezeteknek, a sajtónak) vannak feladatai. A kongresszus kéri támogatásukat. Javasolja az illetékes szervezeteknek, hogy a pedagógusok további anyagi és erkölcsi megbecsülése érdekében növeljék a Kiváló tanár, Kiváló tanító, Kiváló óvónő, az Oktatásügy Kiváló Dolgozója kitüntetésben részesülők számát, létesítsenek Apáczai Csere János-díjat, s ezt a nevelésügy fejlesztésében, az iskolai munka gyakorlatában kimagasló eredményeket elért nevelőknek adományozzák.

— Mind a társadalmi elvárások irányában egyértelműbb helyzetet teremtenek, mind a nevelők munkájának megítélésében sokat segítenek, ha pontosan meghatározzuk az egyes nevelők és a nevelői testületek jogait és kötelességeit.

— Javasoljuk, hogy illetékes szervek készítsék el a pedagógusok átfogó munkaköri szabályzatát.

— Az állandósult *nevelőhiány*, az ebből következő szükségmegoldások rontják a pálya presztízsét, az oktató-nevelő munka színvonalát, csökkentik főként a falusi gyermekek továbbtanulási esélyeit. A Kongresszus egyetért a Művelődésügyi Minisztériumnak a pedagógusképző intézmények felvételi létszáma emelésére irányuló törekvéseivel.

11. *Az oktató-nevelő munka tárgyi feltételeinek megjavítása* érdekében a Kongresszus a következőket tartja a legfontosabbnak:

— A tanulók kívánatos mértékű aktivizálása, az iskolák közti színvonalbeli különbség megszüntetése, a pedagógusok túlterhelésének csökkentése már ma megkívánja, hogy fokozatosan véget vessünk a kétműszakos tanításnak, hogy valamennyi oktató-nevelő intézményt ellássunk a szükséges és előírt *alapvető felszereléssel*, beleértve ebbe az iskolai könyvtárak, a kollégiumok és diákotthonok, a napközi otthonok, az ifjúsági klubok, helyiségek szükségleteit is. Biztosítani kell a testi nevelés feltételeit.

— A tudomány és a technika fejlődése magával hozza hatékony és költséges új eszközök létrehozását, ezekhez az eszközökhöz aprólékos gonddal kikísérletezett tanítási (ismeretnyújtó) anyag hozzáadását, az iskoláknak ilyenekkel való felszerelését, az iskola épületének olyan kialakítását, amelyben számolni kell ezeknek az eszközöknek a felhasználásával, valamint az ezektől megkívánt új szervezeti formákkal. Kívánatos ezért mielőbb olyan, pedagógiai, egészségügyi és építész szakemberekből álló tárcaközi testület felállítása, amely valamennyi iskola igényeit szem előtt tartva javaslatot dolgoz ki az iskolaépületekben szükséges változtatások módjára és ütemére, a lényeges pedagógiai követelmények (olvasás, öntevékeny mozgalmak, sport, játék stb.) érvényesítésére, valamint a felszerelésről való gazdaságos gondoskodás tervszerű megvalósítására.

— Az iskolai nevelés és tanítás megtervezésében fel kell használni a korszerű tudomány által nyújtott segítséget, az oktatás programozása, az oktatási folyamat és a pedagógiai munka racionalizálása terén kínálkozó lehetőségeket oly módon, hogy a pedagógus egyénisége, személyi ráhatása az eddiginél jobban érvényesüljön.

— A neveléstudomány nyújtson fokozottabb segítséget a tévé-pedagógia kidolgozásához és az audiovizuális eszközök pedagógiai alkalmazásának kimunkálásához; a Televízió is igyekezzék saját keretein belül nagyobb lehetőséget biztosítani a pedagógiai kutatások számára.

IV.

12. A Kongresszus úgy véli, hogy a köznevelésügy továbbhaladásának egyik lényeges feltétele a közoktatás irányításának korszerűsítése. Ez feltételezi az irányítás tartalmával és szervezetével való igényes elméleti foglalkozást, valamint a vezetés gyakorlatának hatékonyabbá tételét.

A Kongresszus ajánlja, hogy a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődésügyi Minisztérium biztosítsa a közoktatási irányítással kapcsolatos tudományos kutatásokat.

Az állami élet irányításának demokratikus továbbfejlesztésével, az új tanács-törvény megalkotásával összefüggésben szükségesnek tartjuk meghatározni: az közoktatás irányításának tartalmát; az egyes irányítási szinteken jelentkező feladatrendszereket; a választott, önkormányzati, az önkormányzati jellegű testületek és a szakigazgatási szervek hatáskörét, tevékenységük jellegét.

A Kongresszus ajánlja, hogy ebben a folyamatban vegyék figyelembe:

— A közoktatás irányításának egysége olyan közoktatáspolitikai-pedagógiai szükséglet, amelynek megvalósulása a szocialista társadalomépítés általános érdeke.

— Kívánatos, hogy biztosítsák a pedagógiai követelmények egységes megvalósulását lehetővé tevő ágazati és az egyes területek sajátos igényeit érvényesítő területi elv szerves egységét.

13. Az irányítás és a vezetés decentralizálásának folyamatában kiemelt jelentősége van a közoktatásügy információs és felügyeleti rendszere továbbfejlesztésének.

A Kongresszus felkéri a Művelődésügyi Minisztériumot az információs rendszer olyan továbbfejlesztésére, amelyben az információk terjedelme és iránya meg-egyzik mindazokkal a feladatokkal és funkciókkal, amelyeket az irányítás az adott szinten ellát, illetve betölt.

A Kongresszus olyan *felügyeleti rendszer* kiépítését tartja szükségesnek, amely biztosítja, hogy a felügyelet érdemi segítséget nyújthasson az oktatásügy irányító szerveinek. A felügyeletnek rendelkeznie kell a szükséges önállósággal. A különböző iskolatípusok felügyelete olyan szintről történjék, amely lehetőséget ad az adott iskolatípus, illetve szaktárgy problémáinak áttekintésére.

Kimunkálандónak tartjuk az általános és a szakfelügyelet érdemi együttműködésének konkrétabb lehetőségeit, a felügyelet egységeinek, és hatékonyságának továbbfejlesztését, a munkafeltételek megjavítását.

14. A Kongresszus nagyra értékeli a *vezető óvónők, iskolaigazgatóknak és más nevelési intézmények igazgatóinak* szerepét a közoktatásügy fejlesztésében és permanens korszerűsítésében.

Ajánljuk ezért az intézményvezetők *hatáskörének*, önállóságának és felelősségének kibővítését. Az intézményvezetők rendelkezzenek az oktatáspolitikai célkitűzések intézményi végrehajtását biztosító anyagi eszközökkel, valamint mindazokkal a munkaügyi hatáskörökkel, amelyekkel az intézményben dolgozók munkájának eredményességét, anyagi és erkölcsi elismerését befolyásolhatják.

Ajánljuk továbbá a korszerű intézményi *vezetési szervezet* kialakítását. Az intézményvezetés feladatrendszerét úgy kívánatos meghatározni, hogy politikai, pedagógiai tevékenysége eredményesebb legyen, biztosítsa az iskolai közösségek, a politikai és mozgalmi szervek bekapcsolódását a vezetés folyamatába.

15. A közoktatás irányításának minden szintjén dolgozók megnövekedett, az eddiginél összetettebb feladatainak jó ellátása érdekében ajánljuk, hogy a követelményeknek megfelelően határozzák meg:

— az egyes szinteken működők *kiválasztásának* a növekvő követelményeket kielégítő szempontjait;

— a közoktatás irányításának és vezetésének új szükségleteit kielégítő *vezető-képzés* és *vezetői továbbképzés* rendszerét és szervezetét.

16. Annak érdekében, hogy az iskolarendszer fejlesztése és a jövőben szükséges átalakítása minél hatékonyabb és gazdaságosabb legyen, a tervezett változtatásokat széles körű és komplex *tudományos kutatásokon és kísérleteken* alapuló tervezőmunkának kell megelőznie. Tömeges bevezetésre csak olyan oktatási-nevelési eszközök kerüljenek, amelyek hatékonyságát gondosan megtervezett kísérletek igazolták, és amelyek megvalósítására a feltételek megvannak, illetve reálisan megteremthetők.

17. Bár a *neveléstudományi kutatások bázisa* az elmúlt években szélesedett, s a feltételek bizonyos vonatkozásban javultak, a kutatási kapacitás nem kielégítő. Törekedni kell arra, hogy fokozatosan megfelelő széles körű kutatóbázis épüljön ki, és ebben valamennyi pedagógiai és speciális pedagógiai tudományág művelése olyan feltételek között folyjék, hogy a társadalmi igényeknek egyre magasabb szinten tudjon megfelelni. Lényegesen növelni kell a neveléstudományi kutatásokra fordítható összegeket, és javítani kell az elosztás módját.

A kapacitás növelése többtényezős feladat, mert a létszám növelését, az anyagi és technikai feltételek gyökeres javítását, a komplex kutatásokhoz nélkülözhetetlen pedagógiai és más szakemberek megfelelő dotálását, a határos tudományterületek műveléséhez szükséges kutatói gárda biztosítását, valamint a kutatói bázisokhoz kapcsolt kísérleti iskolák hálózatának megteremtését és a szükséges helyeken új kutatócsoportok felállítását egyaránt igényli.

Fokozottabban lehetővé kell tenni, hogy *gyakorló pedagógusok* mind szélesebb köröi kapcsolódjanak be a különböző kutatóhelyeken folyó munkálatokba; be-

kapcsolódásuk egyik nélkülözhetetlen feltétele, hogy a hivatásszeretetből végzett munka mellett s azzal együtt érvényesíthető legyen kutató tevékenységükben — társadalmi életünk más területeihez hasonlóan — az anyagi érdekelttség elve.

A Kongresszus ajánlja, hogy a neveléstudomány művelői — sikeres akcióikat továbbfejlesztve — szélesítsék, s egyben az együttműködés tematikai koncentrációjával tegyék intenzívebbé nemzetközi kapcsolataikat, használják ki az e területen lehetséges és ésszerű nemzetközi munkamegosztásban rejlő lehetőségeket, fejlesszék az összehasonlító pedagógiai kutatást, törekedjenek együttműködésre, elsősorban a szocialista országokkal, de bizonyos témák és feladatok esetében a világ más országainak szakembereivel.

Minden társadalmi érdek amellett szól, hogy a neveléstudomány friss eredményei, közhasznú mondanivalója minél szélesebb rétegekhez eljussanak. Ezért tovább kell fejleszteni a pedagógiai ismeretterjesztés rendszerét és módszereit, javítani kell a pedagógiai publikációs tevékenységet részben a lehetőségek növelésével, részben a munka jobb összehangolásával.

18. Kívánatos, hogy prognózisokra alapozó, országosan összehangolt kutatási tervek szerint fundamentális és közvetlen alkalmazhatóságra törekvő kutatások folyjanak a kongresszuson felmerült minden lényeges nevelésügyi téma körében (a születéstől a felnőttnevelésig); törekedni kell arra, hogy az egyéni jellegű kutatásokat egyre szélesebb arányokban váltsa fel a *kollektív kutatómunka*. El kell érni, hogy a kutatások jelenlegi, csupán tematikai jellegű összehangolását valószínűsítő tartalmi összehangoltsággá és együttműködéssé fejlesszük, a kutatási tematikából az esetlegességet kiküszöböljük, a társadalmi igényeknek nagyobb mértékben megfelelő kutatási témákat, törekvéseket előnyben részesítsük. Ezt a tevékenységet egy megfelelő jogkörrel felruházott és anyagi eszközökkel is rendelkező *állami bizottság* (titkárság) segíthetné.

19. A kongresszusi vitákban felmerültek olyan nagyságrendű kutatási feladatok is, amelyeket a pedagógiai kutatás önmagában, a jelenleginél fejlettebb kutatási bázis esetében sem tudhat megoldani. Ilyenek különösen a közoktatásügy távlati fejlesztésére, az iskolarendszer perspektivikus átalakítására, a közoktatásügyi irányítás kérdéseire stb. vonatkozó kutatások. Ezek kimunkálása csak úgy képzelhető el, ha a kérdéssel foglalkozó pedagógiai kutatók közoktatáspolitikai, közgazdasági, szociológiai, nevelépszichológiai stb. szakértőkkel megfelelő munkacsoportokban együttműködhetnek.

Ezért a Kongresszus ajánlja, hogy a művelődésügyi miniszter a szükségesnek látszó kérdések kimunkálására hozzon létre meghatározott időtartamra *komplex munkabizottságokat*.

Emellett hasznos volna olyan (mindenekelőtt pedagógiai kutatókból álló) *szakértői testület* működtetése is, amelyet az ilyen nagyságrendű kérdések véleményezése, megvitatása, az ezekkel kapcsolatos javaslatok megtétele céljából a minisztérium vezetője megfelelő időközökben összehívna és meghallgatna.

Az V. Nevelésügyi Kongresszus végül közvetlenül iskoláinkhoz, nevelőintézményeinkhez fordul, a magyar köznevelés minden rendű és rangú dolgozójához, azokhoz, akiknek nevében és érdekében munkásságát kifejtette: biztatást merítve az elmúlt negyedszázad eredményeiből, tegyenek meg minden tőlük telhetőt a ma nagy és a történelmi holnap még nagyobb szabású pedagógiai feladatainak megoldása érdekében. Ösztönözzenek, tanítsanak, erősítsék meg tanítványaikat

jószándékú törekvésekben, vezessék el őket emberi kiteljesedésükhöz, a képességüknek és teljesítményüknek megfelelő hivatás megtalálásához épülő szocialista társadalmunkban.

A tanító szerepét és társadalmi megbecsülésének forrását a magyar tanítók első egyetemes gyűlésének egyik kezdeményezője, TAVASI LAJOS hosszú időre szólan meg határozta:

„Kezünkben van a nemzet jövődjé; mert gyermekeit, az új nemzedéket karjainkban ringatjuk. S ugyanazért nagyobb tényező immár az álladalomban a tanító, nagyobb ható a nemzet életében, mint amint eddigelé felfogták. Szellem a mai világban a hatalom, és a tanító a szellem munkása. Így kell hatalommá lennie a nevelésügynek is . . .”

Hívjuk minden állami és társadalmi tényező segítségét, sürgetve kérjük az intézményes nevelés feltételeinek, a pedagógusok anyagi helyzetének lényeges javítását; mert gondunkat nemcsak a jelen égető kérdéseként foglaljuk szavakba, ügyünk része a további társadalmi felemelkedésnek. Az anyagi megbecsülés lényeges szerepet játszik abban, hogy kik választják a pedagógus pályát; hogy a pályán a kívánalmaknak megfelelően alakuljon a férfiak és a nők aránya; hogy a képességeiknek megfelelő szakokon oklevelet szerzett emberek minden erejüket és idejüket az odaadó tanításnak, nevelésnek, saját folytonos szakmai és pedagógiai továbbképzésüknek szentelhessék.

A tudomány és a technika lenyűgöző fejlődése az élet új távlatait nyitja meg szocialista társadalmunkban. Ennek az életnek mind emberségesebbé tétele, vívmányainak mindenki számára való biztosítása érdekében kívánjuk meg pedagógiánk hatékonyságának fokozását, a pedagógus pályára az arra alkalmas személyek megnyerését, vállaljuk munkánk további legjobb ellátását.

A pedagógusok bizonyosak abban, hogy az elmúlt negyedszázad — sokszor igen nehéz feltételek között kivívott — nagyszerű eredményei magukban hordják az eljövendő sikerek zálogát.

Budapest, 1970. szeptember hó.

JOSEF POLIŠENSKÝ

TÁRSADALMI ÉS TUDOMÁNYOS FORRADALMAK
A 17. SZÁZADBAN

A 17. században a „forradalom” olyan változást jelentett, amely elsősorban a fejlődés ütemének meggyorsítására, az univerzumban vagy az emberi kapcsolatok terén bekövetkező átalakulásokra vonatkozott. Az utóbbi három évszázadban a forradalom fogalma megváltozott abban az értelemben, hogy olyan, a gyors és messze távra terjedő következményekkel járó társadalmi változásokra értettek, amelyek egyben új minőségek megjelenését is jelentették. Megkülönböztették a revolúciós és az evolúciós változásokat. Ma a forradalom alatt a társadalom struktúrájában és ennek következtében az emberek gondolkodásában stb. bekövetkezett minőségi változást értjük.¹

A tudománytörténészek szerint a 17. század tudományos forradalma sajátos jelenségsorból alakult: ezek között megemlítik a tudományos felfogás kérdését, az alapvető felfedezéseket, bizonyos változásokat az egyes tudományágak fontossági sorrendjében, a tudomány társadalmi szerepének kérdését, beleértve annak gyakorlati alkalmazhatóságát is, a tudományos munka technikájának, módszereinek kérdéseit, a tudományos ismeretek feldolgozási formáinak és terjesztésének kérdéseit, és végül a tudományos munka és a tudományos intézmények megszervezésének problémáit.²

A tudományos forradalom teljes szélességében való tanulmányozása felülmúlja egy tudós lehetőségeit. Mégis, ismerünk figyelemre méltó értelmezéseket a tudományos forradalomról egyes történettudósoktól is. J. D. BERNAL tudományos forradalomról a tudományos gondolkodásban bekövetkezett olyan forradalmi változást ért, amely új világszemléletet hozott létre. Szerinte azonban ez a folyamat a 15—17. század egész időszakára kiterjedt.³

Ha viszont olyan sűrített korszakot keresünk, amelyet a modern gondolkodás alapjául tekinthetünk, akkor joggal állíthatjuk, hogy ez a 17. század volt. Ez esetben tudományos forradalomról azokat a változásokat értjük, amelyeket az

¹ Jó bevezető: A. Meusel: „Revolution and Counterrevolution”. Az „Encyclopaedia of the Social Sciences” XIII. kötetében. London, 1934. 367—376.; K. Griewank: Der neuzeitliche Revolutionsbegriff. Entstehung und Entwicklung. Weimar, 1955.

² Alexandre Koyré: Galileo and the Scientific Revolution. Előszőr közreadva 1943-ban, újabban: Alexandre Koyré: Metaphysics and Measurement. Essays in Scientific Revolution. London, 1969. Koyré a tudomány történetét lényegében úgy tekintette, mint az eszmék történetét. — Módszertani szempontból hasznosak az 1957 szeptemberében Prágában tartott nemzetközi konferencián felolvasott tanulmányok „A 17. század tudományos forradalma és a matematika, valamint a fizika” címmel. Ld. Acta historiae rerum naturalium necnon technicarum. Prága, 1967. 3. szám.

³ J. D. Bernal: Science in History. London, 1954. 253.; S. Lilley: Men, Machines and History. London, 1948.

új felfedezések és új tudományos ismeretek eredményeztek az emberi gondolkodásban.

Minthogy az emberi gondolkodás általában konzervatív, a tudományos forradalom élesedő konfliktust okozott az egyének között, sőt az egyes ember gondolkodásában is. A 17. század tudományos forradalma ezért izgalmas tanulmány, de azért is foglalkoznak vele manapság oly sokan, mert számos történész véleménye szerint az emberi gondolkodás és a társadalom ma hasonló választút előtt áll, mint amilyen előtt három századdal cselőtt állt.

E tanulmány azt tekinti feladatának, hogy a 17. század társadalmi és tudományos forradalma közötti összefüggést vizsgálja. Volt-e köztük egyáltalán kapcsolatot? S ha igen, milyen?

Annakidején ALEXANDRE KOYRÉ kijelentette, hogy „a 17. század Angliájának társadalmi struktúrája nem tudja megmagyarázni NEWTONT”.⁴ Ez kétségtől igaz, de a történésznek fel kell tennie a kérdést: miért lépett NEWTON, a forradalom és a forradalom utáni Anglia neveltje az üldözött itáliai GALILEI nyomdokaiba, és miért követte a francia emigráns DESCARTES-ot, aki Németalföldön és Svédországban volt kénytelen menedéket keresni?

Minthogy korábban a tudományos gondolkodás tanulmányozása nem volt eléggé kapcsolatos annak a társadalmi valóságnak a vizsgálatával, amelyben ezek az emberek éltek, az a kérdés, hogy miért jelent meg az új gondolkodás éppen akkor és éppen ott, ahol jelentkezett, indokolt kérdésfeltevés napjainkban. Különböznélünk tudnánk megmagyarázni azt a tényt, hogy ekkor új kérdéseket kezdtek feltenni olyan emberek, akik nyilvánvalóan sohasem hallottak egymásról, ha elmulasztjuk figyelembe venni azokat a társadalmakat, amelyekben ezek az emberek éltek, és nem tanulmányozzuk életük folyását, intellektuális helyzetüket és fejlődésüket?

Nem hiszem, hogy a tudományos forradalom problémáját kizárólag csak a társadalmi forradalommal összefüggésben lehet felvetni. A szükséges kiindulópontot azonban jól megadhatja, s ezt kell majd egyéb tényezőkkel kiegészíteni. Ha mikroanalízisszerűen tanulmányozzuk bizonyos egyének társadalmi és intellektuális helyzetét, fejlődését, reagálásukat azzal a környezettel kapcsolatban, amelyből származtak és amelyben éltek (sőt ha talán még az egyén pszichológiai vonásait is felvázoljuk), akkor e tanulmányozás eredményei meg tudják mutatni, képesek megmagyarázni, miért tettek fel ezek az egyének új kérdéseket, és miért kezdtek új szintézisre törekedni.

Fontos azonban, hogy a vizsgálandó személyeket ne találomra válasszuk meg: vissza kell tükrözniük és tartalmazniuk kell olyan intellektuális vonásokat, amelyek elegendő mértékben összehasonlíthatók. Végül, ezen emberek új tudományos eredményeinek és társadalmi helyzetének kapcsolata meg kell hogy világítsa viszonyukat a társadalmi és tudományos forradalomhoz.

Választásunk azért esett a cseh JAN AMOS KOMENSKY COMENIUSra, a holland CHRISTIAN HUYGENSre és az angol ISAAC NEWTONra, mert életművük keletkezési körülményeinek elemzése elég lehetőséget nyújt arra, hogy számos lényeges problémát megvilágítsunk. Ezek közül a legfontosabbak:

1. az egyének viszonya az adott társadalomhoz,
2. viszonyuk a tudományos forradalomhoz,
3. a kétféle forradalom közti kapcsolat, amint ez életművükben tükröződik.

⁴ *Alexandre Koyré: Critical Problems in the History of Science. Madison, 1959. 855.; Christopher Hill: Newton and his Society. The Texas Quarterly, 1967. 30.*

E három férfiú kiválasztása tehát nem véletlenszerű, sőt nem is egészen szubjektív indítékú volt.

COMENIUS (1592—1670), HUYGENS (1629—1695) és NEWTON (1642—1727) olyan három nemzedékhez tartoztak, amelyeknek élete felelt az egész 17. századot. Három földrajzi, társadalmi és etnikai környezetet képviselnek.⁵

COMENIUS az európai kontinens közepén született, hazáját még egészen fiatalon elhagyta, miután a harmincéves háború első hulláma szétzilálta a cseh társadalmat és a cseh kulturális fejlődés perspektíváit. HUYGENS a holland aranykor gyermeke volt, bár inkább e kor hanyatló, utolsó szakaszáé. NEWTON viszont a forradalom utáni Anglia neveltje, éppúgy, ahogy HUYGENS a forradalom utáni Németalföldé.

Mindhárman protestánsok voltak, de a továbbiakból kitűnik, milyen laza szálak kötötték őket az ortodox vallási tanításhoz. A tudomány és a vallás viszonyát vizsgálva, figyelmünket elsősorban a tudomány és a protestáns egyházak viszonyára kell korlátoznunk. Katolikus környezetben, a tridenti zsinat légkörében ilyen kapcsolatról aligha beszélhetünk. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy csak a protestáns országokban voltak „haladó” személyiségek.

A generációk folytonosságát más kapcsolatok is bizonyítják. Tudjuk például, hogy HUYGENS atyja, *Constantine*, csodálója volt COMENIUS nevelési gondolatainak, COMENIUS viszont akkor lépett először érintkezésbe a hágai udvarral, amelynek egyik kiemelkedő alakja éppen *Constantine* HUYGENS volt, amikor *Christian* született. Erre a korszakra esik COMENIUS első érintkezése FRANCIS BACON angol követőivel is. Az angol baconisták és COMENIUS-követők alakították meg azon csoportok egyikét, amelyből azután az angol forradalom egyes vezető alakjai is kikerültek.

Abban az évben pedig, 1642-ben, mikor NEWTON megszületett, COMENIUS éppen befejezte rövid, de különösen fontos angliai látogatását és elhagyta a forradalmi Angliát. Mindhármuknak kapcsolatuk volt a *Royal Society* létrejöttével: COMENIUS mindig egyik szellemi alapítójának tekintette magát, HUYGENS egyik első tagja lett, NEWTON pedig sok éven át vezetője volt e társaságnak.⁶

Mindez nem jelenti azt, hogy e három férfi sorsa hasonló volt, vagy pedig hogy gondolkodásuk megegyezett volna. Ellenkezőleg, mindhármán kivételes egyéniségek voltak és gondolkodásuk, felfogásuk sok olyan vonást tartalmazott, ami ténylegesen vagy látszólag ellentmondó. COMENIUS reformtörekvéseinek türel-

⁵ A. Škarka: Die Clamores Eliae des Jan Amos Komensky. Zeitschrift für Pädagogik, 1968. 14. sz., 21—37.; M. Blekastad: Comenius. Versuch eines Unrisses vom Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komensky. Oslo—Prága, 1969.; J. Polišenský—N. Mout: Komensky v Amsterodamu. Prága, 1970.; A. E. Bell: Christian Huygens and the Development of Science in the 17th Century. 1947.; J. A. Vollgraff: Biographie de Christian Huygens. Az „Oeuvres complètes” 22. kötetében, 383—778.; L. T. More: Isaac Newton, A Biography. New York—London, 1934.; Sir Isaac Newton's Theological Manuscripts. Kiadta H. Mc Lachlan. Liverpool, 1950.; Unpublished Scientific Papers of Isaac Newton. Kiadta A. R. és M. B. Hall. Cambridge, 1961.; Christopher Hill: Reason and reasonableness in seventeenth-century England. The British Journal of Sociology. 1969. XX. sz., 235—252.

⁶ Comenius és Németalföld kapcsolatáról ld. N. Mout és J. Polišenský tanulmányait: Acta Comeniana, Prága, 1969. XXV/1. sz.; a Royal Society keletkezéséről Christopher Hill: The Intellectual Origins of the Royal Society — London or Oxford? Notes and Records of the Royal Society of London. 1968. 23/2. sz., 144—156.; Joan Simon: The Comenian Educational Reforms 1640—1660 and the Royal Society of London. Acta Comeniana, Prága, 1970. XXVI/II. sz.

metlensége, HUYGENS belső elégedetlensége és NEWTON mechanikalizmusa ellentmondásokkal teli gondolkodásuk belső drámaiságát jelzi.

Mi fűzi össze őket és mi az, ami megkülönbözteti őket egymástól, annak a társadalmi környezetnek a szemszögéből nézve, amelyből jöttek és amelyben dolgoztak?

COMENIUS intellektuális fejlődése azon a humanista-protestáns alapon nyugodott, amelyet a cseh kultúra a 17. században teremtett meg. Ez hazai és külföldi elemekből tevődött össze. A huszita reformáció hagyományainak COMENIUSra gyakorolt hatásait, amelyek magukban foglalták a vallási türelmet is, felfokozta az a holland befolyás, amely német kálvinista egyetemeken, Herbornban és Heidelbergben érte őt.⁷ A cseh gondolkodás fő jellemzője a *kritikai optimizmus* volt, ezt csak a cseh államiság 1620-ban bekövetkezett összeomlása zúzta szét. A Habsburg-győzelem a vallási türellem légkörének végét jelentette, de ezt mindkét oldalon — katolikus és protestáns részről egyaránt — befolyásolta az *erasmianizmus*, amelynek hatására a 17. század kezdetén Prágában egyforma szeretettel fogadták GIORDANO BRUNÓT, JACOB PALAEOLOGUST, TYCHO DE BRAHÉT és JOHANN KEPLERT.⁸

A prágai udvarnak ez a légköre túlélte az 1620-as évet, hatása érezhető COMENIUS kiábrándulásainak termékeiben, elsősorban *A világ labirintusa vagy a szív paradicsoma* című munkájában.

1630 körül, lengyelországi emigrációjában COMENIUS hamarosan megismerkedett az európai áramlatokkal és magáévá tette FRANCIS BACON hagyatékát éppen úgy, mint TOMMASO CAMPANELLÁét. Hatásuk oly nagy volt, hogy feladta azt a tervét, hogy enciklopédiát készít honfitársai részére, és helyette minden erejét a Habsburg-ellenes „Corpus Evangelicorum” — amely a római „Babylon” ellen küzdött — szolgálatába állította.

Gyakorlati nevelési írásai és a panszofiával kapcsolatos elméleti megállapításai egyengették útját Németalföld és Anglia felé. Ezen útján szembetalálkozott a kibontakozó angol forradalommal és Leyden közelében megismerkedett DESCARTES forradalmi gondolkodásmódjával. Mindkét találkozás felkészületlenül érte. Bírálta az angol independensek nézeteit, DESCARTES halála után pedig éles kritikával illette a cartesianus rendszert.

Egész életében *Németalföld* maradt az eszményképe, jöllehet éppen annak kormánya volt az, amely 1648-ban elsőnek feladta a Habsburg-ellenes küzdelmet és ezzel megnyitotta az utat a westfáliai békéhez, amely szertefoszlatta COMENIUS álmát, Csehország visszaállítását.

Mindezek ellenére Angliában is, Németalföldön is sokan álltak COMENIUS mellett, ezek tették képessé arra, hogy kiszélesítse a cseh társadalom megreformálására irányuló eredeti tervét és a protestáns iskola reformját az emberi társadalom teljes és átfogó reformjává bővítsse ki („*Egyetemes tanácskozás a világ bajainak megjavításáról*”).⁹ Minél jobban szűkült COMENIUS társadalmi bázisa, annál teljesebben ölelte fel gondolatrendszere az egész emberiséget és annak közös problémáit.

⁷ Ld. N. Mout és J. Poliženský tanulmányait az 5. és 6. sz. jegyzetben.

⁸ Iwo Korzan: Praski krag humanistóv wokól Giordana Bruna. Euhemer, 1969. 81—93.

⁹ J. Poliženský: Comenius et son temps. La Pensée, 1958. 77., 79.; *Giuliana Limiti: Rassegna e prospettive degli studi comeniani oggi*. Roma, 1968. 43—82.

A *Consultatio Catholica* utópizmusa és az *Opera Didactica Omnia* előrelátása nem csupán elvesztett hazájára vagy új hazájára, Németalföldre terjedt ki (ahol élete utolsó 14 évét töltötte), hagyatéka minden néphez szólt, s e tekintetben is túlélte korát.

Kétségtelen: COMENIUS sokkal inkább „holland”, mint a holland CHRISTIAN HUYGENS.

Nem térünk ki családjának Brabantból való származására, mert atyja, *Constantine HUYGENS* már az orániai Stadholderek hágai környezetéhez tartozott, ehhez alkalmazkodott. A zenei képzés és a humanista tanulmányok benne gyakorlati igényekkel párosultak (ezért használta COMENIUS praktikus latin nyelvtankönyvét), s mindehhez járult a matematika és a fizika tanulmányozása.

A hágai udvar miliője mindenestre különbözött az amszterdami kormányzók (régensek) udvarától, akik 1619-ben, majd 1650-ben felkeltek az Orániai dinasztia képviselői ellen, a megmaradt arisztokraták koalíciójára, a megreformált kálvinistákra és a népi radikálisokra támaszkodva. Az, hogy Németalföld visszahúzódott a Habsburg-ellenes harcától és 1648-ban megszüntette a Habsburg-ellenes koalíciót, főként a kormányzók bűne volt. A II. Vilmos által 1650-ben tett kísérlet arra, hogy Amszterdamot ellenőrzése alá vonja, kudarcba fulladt, amikor pedig meghalt, a Köztársaság tovább élt Stadholderek nélkül egészen 1672-ig. *Constantine HUYGENS*, aki a Stadholderek titkára volt, 1650 után nehéz helyzetbe került.

A Huygens család fennmaradt levelezése — amely eléggé terjedelmes — lehetővé teszi, hogy következtetéseket vonjunk le a kis *Christianra* vonatkozólag.¹⁰ Leydenben tanult, majd Bredában, az új „akadémián” folytatta tanulmányait (1647—1650). Leydenben DESCARTES követőinek egyik csoportjába került. A filozófus már 1646-ban dicsérte a fiatal HUYGENS matematikai értekezéseit a kör területének kiszámításával kapcsolatban.

1649-ben HUYGENS csatlakozott egy diplomáciai misszióhoz, amely Dániába utazott. Tette ezt azért is, mert el akart látogatni Stockholmba, Krisztina királynő udvarába. A királynő akkor pártfogója volt COMENIUSnak és DESCARTES-nek egyaránt. A svédországi utazás elmaradt, HUYGENS azonban DESCARTES követője maradt, legalábbis filozófiáját magáévá tette.

A természettudományokban HUYGENS rövidesen túlhaladta amszterdami kortársait. A „ratio et experientia” elve révén magántudósból a modern tudományos gondolkodás egyik megteremtőjévé lépett elő. Az 1650-es évek közepe táján Párizsban és Angersben tanult. A doktorátusnál itt többet jelentett számára az, hogy — míg otthon, Németalföldön speciális érdeklődésének körébe zártan, elszigetelten élt — Párizsban és másutt is Európában, tudományos csoportok keletkeztek, amelyekhez csatlakozhatott. Így került kapcsolatba olyan emberekkel, akik leveleztek COMENIUSSzal, mint például MERSENNE és OLDENBURG.¹¹ 1661-ben, majd 1663-ban Londonban tartózkodott, ahol már az Orániai-kapcsolatokkal rendelkező, restaurált Stuart-uralkodóház kezében volt a hatalom 1660 óta. Az angol—holland kapcsolat szélesítette a szakadékot az

¹⁰ M. A. M. Franken: *The General Tendencies and Structural Aspects of the Foreign Policy and Diplomacy of the Dutch Republic in the Latter Half of the 17 th Century*. Acta Historiae Neerlandica, 1968. 111. sz., 1—42.

¹¹ *The Correspondence of Henry Oldenburg*. Kiadta A. R. és M. B. Hall. Wisconsin, 1965.; *A Calendar of the Correspondence of J. H. Ott, 1658—1671*. Kiadta L. Forster. Publications of the Huguenot Society. London, 1960. XLVI. sz.

Orániai-pártiak és a Regents-pártiak között, akik hagyományukhoz híven a francia szövetség mellett álltak. Az 1660-as években azonban alig volt különbség a londoni és a párizsi udvar között, mégis a Köztársaság polgári vezetői nehéz választást előtt álltak: választaniuk kellett a kettő között. Így járt HUYGENS is, aki a 60-as években — bár 1663 óta a *Royal Society* tagja volt — inkább Franciaország felé orientálódott, amelyet számára COLBERT és XIV. LAJOS testetített meg. JEAN CHAPELAIN jóindulatának — aki költőnek ugyan csak közepes volt, viszont COLBERT tanácsadójaként tevékenykedett kulturális és tudományos ügyekben — volt köszönhető, hogy HUYGENS lett a *Royal Académie des Sciences* társalapítója és első igazgatója.¹²

1672-ben Franciaország terjeszkedési politikája Németalföld létét is fenyegette. Ebben a helyzetben HUYGENS fő törekvése — úgy látszik — arra irányult, hogy pozícióját megtartsa. Meg is tartotta azt 1681-ig, amikor is betegsége kényszerítette hazatérésre. COLBERT halála, amely 1683-ban következett be, francia udvari karrierjének is végét jelentette. Többször próbálkozott azzal, hogy jó pozíciót szerezzen magának a Stadholder-udvarban vagy III. Vilmos mellett, de — bár fivére, az ifjabb *Constantine*, a király titkára volt — mégis eléggé nehéz körülmények között töltötte élete hátralevő éveit mint független tudós.

OLDENBURG közvetítésével találkozott az ifjú NEWTONnal, mint tudósok azonban külön utakon jártak. HUYGENS egyre inkább magányossá vált, utolsó művének optimista teológiája már a melankóliába torkolt. („*Cosmotheoros ou Nouveau Traité de la pluralité des Mondes.*”)

Míg COMENIUS egész életében Németalföldben látta az optimális társadalmi szervezetest, addig HUYGENS szeme előtt két ellentétes példakép állt: *Anglia* és *Franciaország*. A különbségek Németalföld és Anglia között, főleg 1688 után, elmosódtak. Németalföld elvesztette hatalmát és vonzóerejét, bár anyagi és szellemi kincseit megőrizte. A III. Vilmos életében létrejött angol—holland koalíció a valóságban angol túlsúlyt jelentett. Történelmi szempontból logikus volt HUYGENS választása, amikor az Franciaországra esett: persze, ez nem a *Napkirály* Franciaországára, hanem COLBERT Franciaországára vonatkozott.¹³

Míg COMENIUS zseniális felfogású, életközelen élő férfi volt, HUYGENS olyan zseniként tűnik elénk, akiből éppen a vitalitás hiányzott. Egyikük sem volt harmonikus alkat, mégis mindkettő *a több harmóniát* tekintette eszményképének.

NEWTON élete sem volt harmonikus. Első matematikai felfedezései az ellenforradalmi terror, az angol—holland háború, a pestisjárvány és a természeti katasztrófák korszakára estek. Nem úgy utazgatott keresztül-kasul Európában, mint valami zarándok, amint ezt COMENIUS tette, vagy mint udvari ember, HUYGENShez hasonlóan. Ő inkább „angol”, de ez nem jelentős, mert élete folyamán Anglia, miközben Franciaországgal versengett, olyan fénnel kezdett ragyogni a kontinensen, amely felülmúlta a reneszánsz kori Itáliát, a spanyol „univerzális” monarchiát és Németalföldet.¹⁴

¹² *H. L. Brugmans*: Le séjour de Chr. Huygens à Paris et ses relations avec les milieux scientifiques français. 1935.

¹³ *P. Chauvu*: La civilisation de l'Europe classique. Párizs, 1966.; *P. Goubert*: Louis XIV et vingt millions de Français. Párizs, 1966.; *R. Mandrou*: La France aux XVII^e et XVIII^e siècles. Párizs, 1967.

¹⁴ Ld. az 5. sz. jegyzetben említett műveket. A holland—angol viszonyra vonatkozólag *J. R. Jones*: Britain in Europe in the 17th Century. London, 1960.; *C. R. Boxer*: The Dutch Sea-Borne Empire 1600—1800. London, 1965.

Az a környezet, amelyben NEWTON felnőtt, nem állt messze azoktól az erők-től, amelyek az 1640-es években kirobbantották a politikai és társadalmi forradalmat. Cambridge-ben olyan légkörben fejlődött, amelynek egyenlő összetevői voltak a reneszánsz, a reformáció és a tudományos forradalom.¹⁵

Az „apolitikus” NEWTON 1678-ban Cambridge-ben határozott politikai állásfoglalást alakított ki magában II. JAKAB ellen, a Stuartok francia orientációja ellen, és Rómával kapcsolatos kiengesztelődési, békülési szándékaik ellen. Ez nem volt kockázatmentes. III. VILMOS megérkezése után NEWTON rövidesen az új rezsim embere lett, és ő képviselte a cambridge-i egyetemet a parlamentben. 1703-ban először őt választották meg a *Royal Society* elnökévé, majd a következő negyedszázad folyamán ismételten újraválasztották. 1705-ben Anna királynő lovaggá ütötte, az 1714—1715-i politikai válságok után megbecsült tanácsadója maradt az egymást követő kormányoknak.

Miután fiatalos hévvel szembeszállt HUYGENS-szel, LEIBNIZ-cel is vitába keveredett. COMENIUSHoz és HUYGENShez hasonlóan az ő életét is végigkísérte a vallási problémákkal való belső viaskodás. Istent és a tudományt nehezen lehetett egymással kiengesztelni s ebből eredtek a világmindenségre vonatkozó nézeteiben található ellentmondások. Ezek szolgálnak magyarázatul arra, hogy vonzódott az alkímisták kísérleteihez, ez magyarázza meg elmékedéseit az égi és a földi mechanikáról, erőfeszítéseit a helyesírásreformmal kapcsolatban, igyekezetét, hogy a latin nyelvet egy általános nyelvvel helyettesítse, amely ugyanolyan absztrakt volna, mint a matematika.¹⁶

Kimondhatjuk tehát, hogy NEWTON *nem volt teljesen „newtonista”*, habár *Principia* című műve új horizontokat tárt fel. A 18. század azután, örökségét csupán tökéletlenül ismerve, csak bizonyos mértékig követte azt.

II.

Mi az, ami — mindezek ellenére — mégis egyesíti COMENIUST, HUYGENST és NEWTONT a tudományos forradalom szempontjából?

Mindhárman koruk gyermekei voltak, humanista sorsú „dilettánsok”, akiknek érdeklődési köre hallatlanul széles volt.

Mindhárman érdekeltek voltak abban, hogy felfedezéseiket alkalmazzák a matematikában, optikában és a pedagógiában. Türelmetlenül szorgalmazták, hogy „felfedezéseik” eljussanak a közönséghez, féltékenyen számon tartották és védték elsőbbségüket. Utolsó munkáikban mindegyiküknél található olyan részletek, amelyeket éppen úgy tekinthetünk az érett bölcsesség megnyilvánulásának, mint az öregkor jelének. Ebbe a kategóriába sorolható COMENIUS befejezetlen műve, a *Clamores Eliae*, és HUYGENS posztumusz tanulmánya, a *Természetes Vallás*; amely a már említett *Cosmotheoros*-ban található.

Kétségtelen, hogy COMENIUS „revelációi”-hoz hasonlókat találunk HUYGENS-nál és NEWTON-nál is, hányódásai ész és hit-között azonban kifejezetten megkülönböztetik őt mindkettőtől, akik céltudatosabbak voltak nála. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy Comenius születése és Newton halála között 130 év telt el.¹⁷

Egy lényeges különbséget azonban nem hagyhatunk figyelmen kívül. COMENIUS a tudományos forradalomhoz *csak reformtörekvéseivel és messzireható neve-*

¹⁵ Christopher Hill: *Newton and His Society* . . . 31.

¹⁶ R. W. V. Elliott: *Isaac Newton's „Of an Universal Language”*. *Modern Language Review*. 1957. 1—18. Newton ezirányú kísérletei éppen olyan eredménytelenek voltak, mint Comeniuséi.

¹⁷ Christopher Hill: *Newton and His Society* . . . 33.

lési programjával járult hozzá. Ebből a szemszögből nézve ő inkább THOMAS MORE és TOMMASO CAMPANELLA utópista hagyományainak örököse, mint a felvilágosodás előfutára. COMENIUS utópista eszméi „forradalmiak” bizonyos mértékben, de messzemenően különböznek DESCARTES „A módszerről” írt munkájától, SPINOZA „Matematikai módszerekkel vázolt etika”-jától és LOCKE „Az emberi értelemről” szóló értékezésétől.

COMENIUSSzal összehasonlítva DESCARTES olyan forradalmi volt, hogy eszméit titkolni és palástolni kényszerült. Másrészt COMENIUS minden eszközzel változást akart ugyan létrehozni, de mindig megreformálásról, az emberi dolgok újjászervezéséről beszélt, nem pedig forradalomról.¹⁸

Napjainkban COMENIUST elsősorban nagy nevelőként ismerjük, de nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy „általános javítási programjában” tekintélyes, de semmi esetre sem vezető helyet foglalnak el nevelési elméletei. Mégis éppen ebben volt az ő fő erőssége, éppen úgy, mint DESCARTESÉ a filozófiában, NEWTONÉ és HUYGENSÉ a matematikában és a fizikában. Ezek az elméletek azért elválaszthatatlanok a 17. század általános változásaitól, amelyeket tudományos forradalomnak nevezünk, mért éppen ezek a tudományos gondolkodás fontos aspektusait mutatják be.

Egyszerű a válasz arra a kérdésre is, miért nem tanított HUYGENS Németalföld valamelyik egyetemén: a fizetés, amelyet a hollandok a kiváló „francia akadémikus”-nak fel tudtak ajánlani a 17. században, túl alacsony volt. Az öregedő COMENIUS sem fogadta el a tanítási lehetőséget, amelyet az amszterdami akadémia neki felajánlott. Viszont ha megnézzük, hogy „Via Lucis” című munkájában miben látja Comenius a tudományos társaságok szerepét, azt találjuk, hogy rájuk hárította a felelősséget az általános nevelés megszervezéséért és irányításáért.

HUYGENS a párizsi *Académie des Sciences* számára ajánlott programjában sehol sem találunk ilyesféléket. De NEWTON — aki évtizedekig tanított a cambridge-i *Trinity College*-ben és elnöke volt a *Royal Society*-nek — sem sürgette a tudós társaságot, hogy a tudományos ismereteket tegyék széles körben hozzáférhetővé a társadalom számára. Mindezekkel szemben áll COMENIUSnak az a felismerése, hogy a nevelés a születéssel kezdődik és a halállal ér véget.¹⁹

Ami tudatos igyekezetüket illeti a tudomány és a vallás, a hit és az értelem nem könnyű viszonyának elrendezése tekintetében, nincs köztük jelentős különbség. Mindhárman megkísérelték feloldani ezt a kettősséget. Katolikus kollégáik könnyen szabadultak a dilemmától azzal, hogy a felfoghatatlant a kinyilatkoztatás birodalmába és a teológia illetékességi szférájába utalták.

COMENIUS és NEWTON millenaristák voltak: hittek abban, hogy hamarosan jön egy új világ, és vége lesz a réginek. NEWTON éppen olyan büszke volt teológiai elmélkedéseire, mint fizikai és matematikai műveire. Mindhárman messze kerültek az egyházak dogmáitól. HUYGENSnek a *Cosmotheoros*-ban kifejtett ateizmusa erősen eltért a keresztény tanítástól. NEWTON nem ment el ilyen messzire, de az antitrinitáriusok melletti állásfoglalása rokonítja őt COMENIUSSzal, ez egyrészt COMENIUSnak a cseh testvérekkel való komplex kapcsolatára, másrészt a lengyel arminiánusokkal való együttműködésére emlékeztet.

¹⁸ J. Kvačala: Korrespondence Jana Amosa Komenského I. Prága, 1897. 83.

¹⁹ J. Polišínský, J. Kyrášek: Comenius and All-Embracing Education. Convergence. Toronto, 1968. 1/4. 80—86.

Ugyanakkor azonban fel kell figyelniük egy alapvető különbségre COMENIUS és a többiek között: ő *aktív reformátor teológus* volt és ezt többször újra és újra hangsúlyozta. Ebből eredt az emberiség problémáinak általános megjavítására való törekvése. NEWTON számára a természettudomány és a teológia két különböző terület volt. Nála az Isten, aki a világ mozgását elindította, és aki néha újra felhúzza a világ óraművét, tisztán fizikai jelenség, nem teológiai.²⁰

Végkövetkeztetésként megállapíthatjuk, hogy COMENIUS, HUYGENS és NEWTON, mindegyikük a maga módján, hozzájárult azon alapvető jelenségek megoldásához, amelyek együttesen jelentik a 17. század tudományos forradalmát. COMENIUS a nevelés terén, HUYGENS a matematikában, NEWTON pedig a fizikában fogalmazott meg új kérdéseket és vontak le zseniális új következtetéseket. Mindhárman tudományterületük megszervezésével és új tudományos intézmények létesítésével is foglalkoztak. HUYGENS és NEWTON hozzájárultak a technológia, a tudományos kutatási módszerek tökéletesítéséhez, sőt új tudományos eszközöket is konstruáltak, amelyek közül némelyik, mint például HUYGENS ingaórája, igen nagy értékűek.

Azt a képet azonban, amelyet a *19. század történetírása* a modern gondolkodás kezdetéről alkotott, COMENIUS, HUYGENS és NEWTON példája nem igazolja. Három tudósunk tevékenységében a tudományos forradalom nem olyan túlságosan egyszerűen vagy mechanikusan realizálódott, ahogyan ezt a 19. század optimista evolucionizmusa elképzelte.

Mindenekelőtt ez a hatás nem közvetlenül érvényesült, hanem csak azon a módon, hogy mindhárman legyőzték magukban azokat a belső ellentmondásokat, amelyek bennünk keletkeztek. E belső küzdelmek eredményezték, hogy e nagy egyéniségek valóságos hozzájárulása a tudományos forradalomhoz néha egészen más tényezőkben nyilvánult meg, mint amit ők tulajdonképpen maguk annak gondoltak. COMENIUS, HUYGENS és NEWTON esete mutatja, hogy egyáltalán nem lehet kielégítő a tudományos forradalom leegyszerűsített vagy lineáris magyarázata. Mi már többet tudunk az ember lelki folyamatairól, viszonyunk a 17. század embereihez és problémáihoz sokkal közvetlenebb — és komplexebb —, mint milyen elődeinké, a múlt század történészeié lehetett.

III.

Az emberi gondolkodásban bekövetkező változásokat *olyan erők eredményezik, amelyeket egyének és egyének csoportjai fejlesztenek ki az emberi társadalmon belül, ennek struktúráján belül — egyének, akik bizonyos szempontokból maguk is eszközök.* Ez azonban nem zárja ki, sőt inkább megerősíti azt a tényt, hogy a társadalom megteremti a maga számára a civilizáció „modelljeit”. Civilizáción ma — MARX, ENGELS, LUCIEN FEBVRE és H. MARROU nyomán — *olyan jelenségek komplexumát értjük, amelyek egy adott társadalomra jellemzők, és kölcsönhatásban állnak egymással.*²¹

A 17. század elején, COMENIUS ifjúságának korszakában a politikai gondolkodók három ilyen „modell” ismertek el: *az iszlám-civilizáció modelljét, melyet*

²⁰ F. E. Manuel: A Portrait of Isaac Newton. 1968.; Christopher Hill: Reason and reasonableness . . . 248.; J. A. Comenius: De rerum humanarum emendatione consilatio catholica. Prága, 1966.; Acta Comeniana, Prága, 1969. XXV/1. sz.

²¹ P. Chaunu: La civilisation de l'Europe classique . . . 17.

Törökország képviselt, s amely az arab és az ókori klasszikus kultúrából táplálkozott; a *földközi-tengeri modellt*, amely a humanista-katolikus kultúrából nőtt ki, s amelyet az egyetemes spanyol monarchia képviselt; s végül a *tengermelléki modellt*, amely a protestáns humanizmuson alapult, s amelyet Németalföld képviselt.

Láttuk, hogy COMENIUS cseh—morva hazája a három modell közül egyikbe sem tartozott kizárólagosan. A régi huszita hagyaték, gazdagítva az erasmianizmussal, egy további modell alapjává válhatott volna (s ezt lehet gyanítani Comenius műveiből). Mielőtt azonban ez a lehetőség valóra válhatott volna, a cseh háború, a harmincéves háború első szakasza megsemmisítette. Ebből a szemszögből nézve a harmincéves háború nem volt más, mint politikai konfliktus azon két politikai hatalom között, amelynek képviselői az említett két modellt keresték ideológiai alapjaikat, vagyis a földközi-tengeriben és a tengermellékiben, amelyek azonosultak Spanyolországgal és Németalfölddel.²²

Hangsúlyoznunk kell, hogy ez az azonosítás *egyszerűsítés*, de az tény, hogy Németalföld, amely a spanyol Habsburgok elleni harc eredményeként jött létre a 16. század második felében, eredeti modellül szolgált Európa azon része számára, amely aktív volt a társadalmi változások, a gazdasági válságból való kapitalista kiút és a 17. századi tudományos forradalom szempontjából.²³

Hogy mennyire hamis dolog volna a kulturális modellek antagonizmusát politikai síkra vetíteni, azt bizonyítja a harmincéves háború, amely sem Spanyolországnak, sem Németalföldnek nem hozott diadalt, viszont más-más módon járult hozzá ahhoz, hogy a következő évtizedekben a spanyol—holland ellentétet francia—angol ellentétek váltsák fel.

Az európai társadalmak mozgásában döntő tényezők a válságok és a forradalmak, elsősorban a 17. századi *angol forradalom*. Amint láttuk, COMENIUS negatív álláspontot foglalt el az angol forradalom programjával szemben. Ezért félreértésen alapult R. H. TREVOR-ROPERnek az az állítása, hogy ő az angol forradalom egyik külföldi ideológusa.²⁴ És ami még kevésbé érthető, hogy ugyanez a TREVOR-ROPER — a 17. századi Anglia tudományának és társadalmának viszonyáról CHRISTOPHER HILLEL folytatott vitájában — hevesen tagadta, hogy COMENIUSnak és angol követőinek valami köze is volna az angol tudományok fejlődéséhez, illetve a *Royal Society* alapításához.²⁵

COMENIUSSzal összehasonlítva HUYGENS sokkal kevésbé „politikus” egyéniség volt. Kivételnek számíthat az 1672-i hollandiai válság időszaka, amikor franciaországi tartózkodása kedvezőtlen benyomást gyakorolt kortársaira és később a történészekre. Ehhez tudni kell azt, hogy atyja és az egész HUYGENS család az Orániai-párt bizalmas belső köréhez tartozott, s ennek megdöntése 1650-ben komoly csapást jelentett számukra. Ennek a pártnak a programja egy angliai,

²² A harmincéves háborúról: B. F. Porsnyev: Les rapports politiques de l'Europe occidentale et de l'Europe orientale à l'époque de la guerre de Trente ans. XIe Congrès International des Sciences Historiques. Rapports IV. Histoire moderne. Göteborg—Uppsala—Stockholm, 1960. 136—163.; V. M. Alekszejev: Tridcetiljetnaja vojny. Leningrad, 1961.; J. Poliškenský: The Thirty Years' War and the Crises and Revolutions of Seventeenth Century Europe. Past & Present, 1968/39. 34—43.

²³ S. Lilley: Men, Machines and History . . . 54.

²⁴ H. R. Trevor-Roper: Three Foreigners: The Philosophers of the Puritan Revolution. Religion, the Reformation and Social Change. London, 1967. 237—293.

²⁵ Margaret Purver: The Royal Society: Concept and Creation. London, 1967.; Christopher Hill: The Intellectual Origins of the Royal Society . . . 146.

a Stuartok érdekében történő ellenforradalmi intervenciót is magában foglalt.²⁶ A hatvanas években, amikor „*A béke angyala*” című munkájában COMENIUS az Anglia és Németalföld közötti béke mellett foglalt állást, HUYGENS karrierje előmozdításán fáradozott Franciaországban.

Láthatjuk tehát, hogy COMENIUS, HUYGENS és NEWTON példája meggyőzően bizonyítja, miszerint az *egyén hozzájárulása a fejlődéshez erősen függött mindegyikük viszonyától ahhoz a modellhez, amely Németalföld, Franciaország és Anglia képviseltek s amelynek légkörében ők éltek.* Ha végleges következtetést akarunk levonni, figyelembe kell vennünk Spanyolország és Németalföld, Franciaország és Anglia változó elentéit; a megoldást a tudományos gondolkodás alapos elemzésével kereshetjük, ha kapcsolatba hozzuk azt a fennálló modellekkel. Ez rendkívül nehéz dolog: jelenleg nem folynak kutatások arra vonatkozólag, hogyan mozdította elő az egyes modellek befolyása a tudományos forradalmat.

A tudományos forradalom jellemzőiként kiemelhetjük még a szenvedélyes érdeklődést a módszer iránt, a történelem és a filológia elleni lázadást, a tudomány és vallás vegyítésével szembeni ellenállást, a teológiának a tudományra való ráerőszakolásával szemben tanúsított ellenkezést, a természettörvény és a természetes vallás keresését stb. Nyugodtan elmondhatjuk, hogy mindezeket nem Spanyolországban, hanem Németalföldön találhatjuk meg, abban a Hollandiában, ahol BODIN tanítása élt, ahol COMENIUS reformtörékvcsei és a tudományos gondolkodás matematizálásának első kísérletei visszhangra találtak.

De mi történt a forradalmi modellekkel e változások során?

A század középső harmadában a COLBERT-féle Franciaország csatlakozott a tudományos forradalomhoz, lényegében ugyanezt tette a forradalom utáni Anglia is. CHRISTIAN HUYGENS inkább választotta Franciaországot, mint Angliát, és mindkettőt előnyben részesítette Németalfölddel szemben. Kontinentális szempontból azonban *Németalföld modellje még évtizedekig élt.* Közép-Európa politikai és gazdasági íróinak munkáiban az 1660-as években Németalföld, Franciaország és Anglia továbbra is modellként szerepelnek. A holland modell erőteljesen hatott egészen a 18. századig, és példaképpül szolgált I. Péter Oroszországa számára. A leydeni természettudományok és orvostudomány Közép-Európában a 18. század közepéig éreztették hatásukat. A korai felvilágosodásban is meglepően sokat találunk a holland örökségből, ez azonban angol és francia közvetítéssel jutott el Európába.

A belső konfliktusok példái, amelyek e három személyiség lelkében és gondolkodásában megnyilvánultak, segítenek bennünket abban, hogy lássuk, milyen komplex volt az a fejlődés, amelyet az európai társadalom a 17. században megtett. *Az európai gondolkodás minőségileg új szintje volt az, amelyet az akkori emberek éltek, akik nem légüres térben éltek, sőt válságok és forradalmak közepette műveikben reagáltak a társadalmi mozgásokra.*

COMENIUS, HUYGENS és NEWTON élettörténete azoknak a változó antiteziseknek a története, amelyeknek képviselői Spanyolország és Németalföld, Francia-

²⁶ L. Delfos: *Kulturgeschichte von Niederland und Belgien*. Bremen, 1962., 358.; *Christopher Hill: Plebeian Irreligion in 17th Century England. Studien über die Revolution*. Berlin, 1969. 46–61.

ország és Anglia voltak. A társadalmi és a tudományos forradalom közötti kapcsolatot közvetlenül, leegyszerűsítő módszerrel nem közelíthető meg, csak megfelelően differenciált vizsgálati eljárásokkal. A tudományos gondolkodás történetét a társadalmi valósággal szoros egységben lehet csak eredményesen tanulmányozni. Az így nyert kép sem lesz feltétlenül világosabb, és fehér foltok is maradnak, de ez a kép, bár problémákkal telítettebb lesz, ugyanakkor sokkal ösztönzőbb és érdekesebb.²⁷

Йозеф Полисенски

ОБЩЕСТВЕННАЯ И НАУЧНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ XVII ВЕКА

Автор на примере анализа деятельности чеха Яна Коменского, голландца Христиана Хигинса и англичанина Исаака Ньютона показывает нам развертывание научной революции в Европе XVII века, а также взаимосвязи между научной и общественной революцией.

Josef Poliřenský:

SOCIAL AND SCIENTIFIC REVOLUTION IN THE 17TH CENTURY

The author introduces the scientific revolution of the 17th century Europe through analysing the oeuvre of such great scientists as Jan Amos Komenský—Comenius of Bohemia, Christian Huygens of the Netherlands and Isaac Newton of England. The connections of scientific and social revolutions are also discussed in the paper.

²⁷ 1970. augusztus 16–23 között rendezték meg Moszkvában *A Történettudományok XIII. Nemzetközi Kongresszusát*. (Az előző kongresszust 1965-ben Bécsben tartották, a következő 1975-ben Washingtonban kerül megrendezésre.) A moszkvai kongresszus ún. „nagy előadásai” sorában *Európa problémái a XVII. században* összefoglaló címmel került megvitatásra előre kiküldött anyag alapján — többek között — J. POLIŘENSKÝ-nek, a prágai Károly Egyetem professzorának ez az előadása. Az előadásokhoz előbb az előre felkért hozzászólók mondták el észrevételeiket, ezt követte a szabad vita, amelyben a XVII. század problémáival kapcsolatban több mint harmincan jelentkeztek hozzászólásra.

TÁRSADALMI, TUDOMÁNYOS FEJLŐDÉS —
NEVELÉSTUDOMÁNY A 17. SZÁZADBAN

POLIŠENSKÝ professzor referátumához kapcsolódó hozzászólásomban¹ legelőször is annak jelentőségét szeretném — a pedagógus szemszögéből — aláhúzni, hogy a referátum készítője a 17. század társadalmi mozgalmainak, tudományos forradalmának legkiemelkedőbb, legtipikusabb képviselőit keresve, ezek közé sorolta a nagy cseh pedagógust, COMENIUST is.

Vajon nem túlzás-e ez s nem POLIŠENSKÝnek, a világhírű comeniológusnak elfogultságát tükrözi-e honfitársával szemben, amikor ez utóbbit a 17. század nagy tudósaival, HUYGENSSzal és NEWTONnal állítja egy sorba?

Semmi esetre sem. Ezt a választást nemcsak COMENIUS életműve, életútja, tudományos és politikai tevékenysége indokolja, hanem a *korszak is*, a 17. század, amelyben a haladó társadalmi mozgalmakkal és a tudományos forradalommal párhuzamosan — mintegy ezek következményeként — forradalmi jelentőségű változások következtek be a pedagógiai gondolkodásban is.

HUYGENS és NEWTON korukon messze túlmutató nagy tudósok voltak. De vajon nem ugyanúgy túlmutat-e koron és időn az a probléma, amelyet a nagy hármashból — mint erre a referátum is utal — egyedül COMENIUS érzékel igazán: mit ér a tudomány forradalma, ha csak egy szűk körben válnak ismertté eredményei, mit kell tehát tenni annak érdekében, hogy *ezek az új eredmények minél szélesebb körben elterjedjenek s ezzel a további fejlődés erjesztőivé válhassanak?*

Meg kell változtatni a nevelés és oktatás egész rendszerét — feleli COMENIUS. Alkalmassá kell tenni az embert — minden embert — az-új ismeretek befogadására, a fejlődő világban való helytállásra. Gondolkodó, cselekvő embert kell nevelni, olyan embert, aki képes együtt fejlődni tudománnyal, társadalommal.

Vajon nem mai problémáinkat vetítjük-e vissza Comenius korába, amikor így foglaljuk össze COMENIUS nevelési, oktatási lörekvéseit?

Hallgassuk meg magát a nagy nevelőt.

„Szükséges tehát általában minden tehetséget kiművelni, hogy mindenki, aki embernek született, tanuljon meg emberként élni” — így összegezi nevelési programját Magyarországon, Sárospatakon tartott beköszöntő beszédében.²

„A nagyfényű pataki iskola tervezete” ugyanezt a gondolatot tartalmazza, most már részletesebben és egyúttal konkrétan kifejtve:

„Másutt kimutattam, hogy minden embernek művelődnie kell — olvassuk. — Most legalább azt kívánám, hogy Nálátok senki a nemességből, senki a polgári

¹ A Történettudományok Nemzetközi Kongresszusán, Moszkvában 1970. augusztus 20-án J. Polišenský professzornak az előbbieken közölt referátumához elhangzott hozzászólás.

² COMENIUS: A lelki tehetségek kiműveléséről. (A pataki iskola nagytermében 1650. november 24-én tartott beszéd. Ford. Ollé István) — Comenius Magyarországon. (Összeállította: Kovács Endre) Bp. 1962. 87.

rendű ifjúságból, senki a jobb tehetségű parasztságból e tanultabb csiszoltságtól ne legyen távol, hogy elérjétek, hogy ezután sohse hiányozzanak olyanok, akiket állami s egyházi hivatalokra dicsérettel s közhaszonnal alkalmazni lehet... Ha erre törekszünk, gondoskodni kell arról, hogy az otthoni szűk vagyoni helyzet senkit se akadályozhasson, ha művelődni akar. Állítani kell a szegények ingyen való táplálására közös asztalokat, amilyen nagy számban csak lehet, mert az iskola nagy látogatottságának ez az egyetlen alapja...³

S mit tanuljanak az ilyen, minden arra érdemes gyermeket befogadó iskolában?

„Most e valóban nagyfényű iskolában azt sürgetem — írja COMENIUS —, hogy I. mindenki esiszolja elméje tükrét a bölcsességre; II. tisztogassa szívét, belső életének forrását a jámborságra; III. gyakorolja kezét és más külső eszközeit a kézművességre és egy finomabb életmód kialakítására; IV. végül képezze nyelvét az ékesszólásra.”⁴

Ugyanezekre a gondolatokra COMENIUS ismét visszatér a panszofikus, „az egyetemes bölcsesség” iskoláit taglaló tervezetében. Az ilyen iskolák nem elvont bölcselkedésre nevelének, oktatnának, hanem „az emberség műhelyei”, mindenki közös iskolái lennének, ahol az életre hasznos ismereteket sajátítanak el a tanulók. Ezzel kapcsolatban COMENIUS ismét hangsúlyozza:

„Mikor pedig azt kívánjuk, hogy a bölcsesség kezdő tanulói mindenben nyeresjenek oktatást, a következőket akarjuk:

Először, hogy az elméket mindama dolgok ismeretének fényével megvilágítsuk, amelyeknek nem ismerése ártalmas lenne. Aztán, hogy a kezeket a többi képességgel együtt minden hasznos munkára ügyessé, alkalmassá tegyük. Végül, hogy a nyelvet a kellemes ékesszólás képességével ruházzuk fel.”⁵

A „bölcsesség kis jelöltjeibe” oltás be minden tudnivaló legjavát. Ez azonban önmagában nem elegendő.

„A tudnivalóhoz csatolni kell a tennivalókat, amikben gyakorolni kell a mi ifjainkat. Vagyis a dolgok ismeretéhez kapcsolni kell a feladatokban való *cselekvőkészséget* (activitas), mert ha ezt nélkülözni fogják, hiába ismerik a dolgokat, gyámoltalanul fognak forgolódni az életben s bár a mesterséget jól ismerik, mégis tehetetleneknek fognak bizonyulni s így az élet feladataira alkalmatlanokká válnak. Hogy a Panszofikus Iskola tanulóival ez meg ne essék, ez az iskola azt tűzi ki elsőrendű céljául, hogy akit ide felvesznek, azt úgy bocsássák el, hogy a gyakorlati dolgokban (melyek különös körülményt kívánnak) teljesen jártas legyen, hogy a mi ifjaink ezen a küzdőtéren *ne az iskolának tanuljanak hanem az életnek* s hogy innen olyan ifjak kerüljenek ki az életbe, akik gondolkodók, tevékenyek, mindenre készek, ügyesek, szorgalmasak, akikre majd annak idején az élet bármely feladatát rá lehet bízni...”⁶

A Januában közölt ismeretek begyakorlására szánt sárospataki iskoladrámagyűjtemény — a *Schola Ludus* — előszavában pedig a következőket olvashatjuk:

„Az iskola valódi célja szerint nem lehet más, mint az *emberség műhelye* s az *élet előjátéka*, s itt mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi. S ehhez az eszközök felhasználását a következőképpen kell megszervezni: amily biztos az, hogy amit a mesteremberek műhelyükben készítésre elvállalnak, onnan mint kész mű kerül elő, éppoly biztos legyen, hogy az iskola műhelyébe

³ A nagyfényű pataki iskola tervezete. (Ford.: Kovács Gyula) Uo. 74.

⁴ Uo. 75.

⁵ COMENIUS: A panszofikus iskola tervezete. (Ford.: Szeley András) Uo. 123.

⁶ Uo. 123—124.

befogadott elmék is kicsiszoltan kerüljenek ki az iskolából. Amint tehát a műhelyekben, így itt az iskolában is mindennek a gyakorlás és tevékenység buzgalmában kell égnie, hiszen *egyedül a gyakorlat teszi a mestert.*⁷

„Én azalatt szüntelen sürgetem: — írja ugyancsak Sárospatakon — az ifjakat rá kell szoktatni, hogy mindent tagoltan, kézművesi szerkesztéssel és törvények szerint mondjanak és tegyenek és gondoljanak, ugyannyira, ha megkérdezik őket, mit hogyan és miért gondolnak, mondanak és tesznek, arról számot tudjanak adni...⁸”

Messzire túlhaladná e hozzászólás kereteit annak az elemzése, hogy mindezt COMENIUS hogyan, a tananyag milyen átalakításával, milyen módszerekkel kívánja elérni, azt azonban, — éppen a 17. század tudományos-technikai forradalmával összefüggésben is ki kell emelni: hogy a humán tudományok mellett, ezekkel szoros egységben, fontos szerepet szán minden iskolafokon a *korszerű technikai, termelési ismereteknek*, az ezekkel kapcsolatos *elméleti tudnivalók* megismertetésének és *gyakorlati készségek* kifejlesztésének.⁹

Amikor azonban előljáróban a pedagógiai gondolkodásnak a 17. századi társadalmi változások és tudományos forradalom hatására bekövetkezett forradalmasodására utaltunk, nem egyedül COMENIUSra gondoltunk.

Hiszen a nevelés történetében akkor jelentkeznek először Európa-szerte olyan kutatók, akik elméleti és gyakorlati tevékenységüket vagy legalább annak egy részét a nevelés és oktatás átalakításának, a kor követelményeihez való alkalmazásának szentelik és ezzel a pedagógiát — az akkor legkorszerűbb filozófiai ismeretek bázisán — az önálló tudomány rangjára emelik.

Joggal állíthatjuk tehát: a 17. század a neveléstudomány úttörőinek, a *pedagógia önálló tudománnyá válásának százada* is.¹⁰

Még a 17. század első éveiben is az új nevelés csak utópia, amelyről börtönének falai között sző ábrándokat a Napváros szerzője, TOMMASO CAMPANELLA s az ő elképzeléseit szövi tovább a német utópista, JOHANN VALENTIN ANDREAE.

De a küzdelem az új emberért, az új tudomány, az új technika, az új ismeretkörök, az új emberség hordozójáért a könyvek lapjairól — a korai polgári forradalmak nyomán kibontakozó társadalmi, tudományos fejlődés, a társadalmi változások vagy ezek lehetőségei megsejtésének hatására — az utópiák lapjairól csakhamar a *valóságba* tevődik át. S az új emberért való küzdelem élharcosai, a közülük messze kiemelkedő COMENIUS mellett, a német WOLFGANG RATKE, a magyar APÁCZAI CSERE JÁNOS, hogy végül az angol JOHN LOCKE zárja a 17. század nagy pedagógusainak sorát.

Amikor a társadalmi haladás és pedagógiai haladás mindenkori szoros kapcsolatáról beszélünk, ellentmondásnak tűnhet az a jelenség, hogy az előbb felsorolt nagy nevelők legtöbbje a korabeli polgári fejlődésben viszonylag elmaradt országok fia.

COMENIUSRól írta POLIŠENSKÝ professzor, hogy „hollandabb” volt, mint a holland HUYGENS. RATKE is, APÁCZAI is hosszabb időt töltöttek *Hollandiában*. Itt támadt fel bennük az a vágy, hogy saját népüket is a haladás, a polgári fejlődés útjára vezessék. Ott szívják magukba azokat az új tudományos ismerete-

⁷ COMENIUS: A Schola Ludus előszava. (Ford.: Kováts Gyula.) Uo. 123. l.

⁸ COMENIUS: Az új életre kelt Fortius. (Ford.: Ollé István) Uo. 284. l.

⁹ Erről ld. FÖLDES ÉVA: A korszerű termelési ismeretek helye Comenius és Apáczai pedagógiájában. — A munkára nevelés hazai történetéből. Bp. 1965. 59—96.

¹⁰ Ld. FÖLDES ÉVA: A XVII. század, a neveléstudomány úttörőinek százada. — Pedagógiai Szemle. 1960. 2. sz. 157—160.

ket, amelyeket — a részben ezeken alapuló új nevelés révén — elmaradott népeik fiainak is közvetíteni akarnak.

De ha a 17. századi társadalmi változásoknak a neveléstudományra, a nevelésre gyakorolt hatását vizsgáljuk, legalább utalnunk kell az *angol forradalom* ilyen vonatkozásaira is. A Hosszú Parlament nemcsak COMENIUST hívja — az ugyancsak a nevelés megjobbításán munkálkodó filozófus, tudós, SAMUEL HARTLIB tanácsára — Angliába, hanem ülésezésének több mint egy évtizedet átfogó időszakában többször programjára tüzi és szinte állandóan napirenden tartja a nevelés-oktatás megreformálásának kérdéseit. S a szorosabban vett pedagógiai gondolkodókön kívül, mint amilyennek HARTLIBet is tekinthetjük, a nevelés kérdéseivel foglalkozó értekezést ír az *Elveszett Paradicsom* költője, JOHN MILTON,¹¹ s ezt teszi a forradalmi korszak univerzális tudósa, MARX szerint „a modern közgazdaságtan megalapítója, a legzseniálisabb és legeredetibb közgazdasági kutatók egyike”, Sir WILLIAM PETTY is.

1648-ban — MILTONhoz hasonlóan — ugyancsak SAMUEL HARTLIBhoz intézett tanulmányában¹² részletesen kidolgozza elképzeléseit, amelynek alapja: „irodalmi műhelyek (litterary workhouses) felállításása, ahol a gyermekeket ugyanúgy megtanítanak arra, hogy valamit tenni tudjanak megélhetésük érdekében, mint olvasni és írni.”

El kell érni, írja, „hogy a nevelés mesterségét ne bízzák, mint jelenleg, a legrosszabb és legértéktelembb emberekre; de hogy ezt a legjobb és erre legalkalmasabb emberek komolyan tanulmányozzák és gyakorolják.”

„Hogy minden hetedik évét betöltött gyermek kerüljön be ilyen oktatási intézménybe, senki se maradjon ki, mert szegény és a szülei nem képesek taníttatni. Ebből ered az, hogy napjainkban sokan fogják az eke szarvát olyanok, akik alkalmassá válhattak volna az állam kormányzására . . .”¹³

A korszerű tudományos, termelési ismeretekre alapuló, ezek elsajátítását elősegítő elemi iskolázás tervének kidolgozása után PETTY az erre épülő „*gymnasium mechanicum*” tervét fejt ki, amelynek keretében a legkorszerűbb technikai eszközökkel felszerelt szertárak (theatrum botanicum) és szociális intézmények (nosocomium academicum) szolgálnák a kollégiumi szervezet keretében együtt élő tanulócsereg a kor igényeinek megfelelő nevelését, oktatását.¹⁴

Mindezek a példák szemléletesen bizonyítják, *milyen szorosan összefüggött már a 17. században a tudományos forradalom és pedagógiai gondolkodás forradalmisításának problémája*, amely egyet jelentett azzal a kérdéssel: mint lehet a sok új ismeretet, amelyet a haladó kor napról napra termel, minél hatékonyabban a felnövekvő nemzedékre átszármasztani, ezáltal egyrészt a tudományok további fejlődését biztosítani, másrészt azonban a közvetítendő új ismeretek révén az ember — *minden egyes ember* — személyiségét sokoldalúan alakítani s a változó világ sodrában való helytállásra képessé tenni. Ez a kérdés, mint az előbbi példák is bizonyítják, nem szűkölt le egy tudomány, a neveléstudomány körére, hanem mindazokat foglalkoztatta, akik akár mint költők, közgazdászok vagy filozófusok az emberiség haladásáért, az eddiginél jóval szélesebb alapokra fektetett társadalmi, tudományos fejlődésért harcoltak.

¹¹ JOHN MILTON: Of Education to Master Samuel Hartlib. London 1644.

¹² The Advice of W. P. to Mr Samuel Hartlib, for the Advancement of some particular Parts of Learning. London, 1648.

¹³ Uo. 3.

¹⁴ Uo. 5—6.

Olyan probléma ez, amely ma sem idegen számunkra — egy okkal több, hogy felismerjük, elismerjük meglétét már a 17. században: hogy a történelmi fejlődést vizsgálva levonjuk annak nem egy vonatkozásban napjainkig is előre mutató konzekvenciáit.

Hozzászólásom keretei csak néhány példa felsorakoztatását tették lehetővé. De talán ezek révén is sikerült közelebb jutni kitűzött célomhoz és felhívni a figyelmet egy fontos, de a történetkutatók által meglehetősen mellőzött kérdéskörre: *arra a kapcsolatra, amely egy-egy korszakra jellemző nagy mozgalmak — társadalmi, tudományos változások — és az ezeket híven tükröző pedagógiai áramlatok között szükségszerűen fennáll.*

Ha az ember — amint bizton állítjuk — a történelem tárgya és egyszersmind annak alkotója, többet kellene foglalkoznia a történetírásnak is *azokkal a kérdésekkel, amelyek az emberre vonatkoznak a maga teljességében*, ezek között a nevelés kérdéseivel is. Hiszen a nevelésnek minden korban az ember formálása, társadalmi tudatának kialakítása volt a feladata, amely fontos tényezője jövőendő cselekedeteinek és a tömegek — elsősorban a haladó osztályok — tevékenysége révén egyike a történelmi fejlődés leglényegesebb mozgató erőinek.

Эва Фёльдеш

ОБЩЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ, РАЗВИТИЕ НАУКИ И ПЕДАГОГИКА В XVII ВЕКЕ

Автор в своем выступлении указывает, что революционизация педагогического мышления уже в XVII веке была тесно связана с общественной революцией. Именно поэтому историография должна уделять значительно большее внимание тем вопросам, которые касаются человека в целом, в том числе и вопросам воспитания.

Eva Földes

SOCIAL AND SCIENTIFIC DEVELOPMENT — PEDAGOGY IN THE 17TH CENTURY

In her remarks, the author proves that the scientific revolution and the problem of revolutionizing pedagogical thought were closely related. For that very reason historiography ought to deal more with questions referring to man in his totality, that is, among others with those of education.

RÉSZLETEK AZ „EGYETEMES TANÁCSKOZÁS”
CÍMŰ MŰBŐL

A műről

Amikor COMENIUS 300 évvel ezelőtt, 1670-ben Amszterdamban örökre lehunyta szemét, hatalmas terjedelmű latin nyelvű kéziratot hagyott hátra. Nem sokkal előtte fiát, Dánielt bízta meg azzal a feladattal, esküt véve ki tőle, hogy CHRISTIAN NIGRIN segítségével rendezzék sajtó alá az anyagot és jelentessék meg nyomtatásban.

COMENIUS filozófiai gondolatrendszerének hatalmas egységbe foglalt summája ez a mű: a nagy pedagógus hányatott életének összegezése. Egész életében kereste-kutatta, hogyan lennének megoldhatók a nevelés által az európai népek égető társadalmi problémái, hogyan lennének megjavíthatók a társadalmi különböző rétegeknek életlehetőségei éppen az oktatás, az ismeretterjesztés, a felvilágosítás útján. Pedagógiai nézetei mögött ezek a mély és távlatos társadalomfilozófiai gondolatok munkáltak. Már korán kikristályosodott benne az utópikus eszme: Európa tudósait, politikusait, egyházi vezetőit tanácskozásba kell hívni, ők vitassák meg, hogyan lehet megszüntetni a nevelés, a politikai vezetés és a vallás tökéletesítésével, egy általános reform útján az emberiség bajait, megjavítani életviszonyait, megvetni az egyetemes emberi jólét alapjait. Már Sárospatakra érkezése előtt felvázolta egy hét könyvből álló terjedelmes mű tervezetét *De rerum humanarum emendatione consultatione catholica* vagyis *Egyetemes tanácskozás a világ bajainak megjavításáról* címmel. Tengernyi nehézség, hányattatás, bonyodalom ellenére — kész kéziratok elpusztulása, saját kétségei, ellenfeleinek támadásai, életfeltételeinek bizonytalansága stb. — mindig visszatért a szívéhez oly közel álló munkához, állandóan alakítva, formálva azt. Életének utolsó évéig dolgozott rajta, lényegében befejezve a nagy művet: megalkotta benne gondolatrendszerének végső formáját.

Három évszázaddal ezelőtt készült el tehát COMENIUS főműve, az *Egyetemes Tanácskozás*, mégis, szinte napjainkig, szélesebb körökben, de még a szakemberek előtt is ismeretlen volt. A mű ugyanis — COMENIUS kívánsága ellenére — kéziratban maradt, a maga teljességében kiadásra nem került. Egyes részletei ugyan napvilágot láttak nyomtatásban a XVII. század utolsó évtizedeiben, a teljes mű azonban lassan a feledés homályába került.

1935-ben talált rá D. ČIŽEVSKIJ a sajtóra előkészített kéziratokra. Hallában, a felfedezés azonban ekkor nem váltott ki különösebb visszhangot, amiben az akkori politikai viszonyok is szerepet játszottak. Legelőször a kézirat — korábban teljesen ismeretlen — pedagógiai kötete, a *Pampaedia* felé fordult a szakemberek figyelmé: 1948-ban J. HENDRICH cseh fordításban, 1960-ban D. ČIŽEVSKIJ pedig a latin eredeti közlése mellett német fordításban adta ki. Közben 1957-ben a csehszlovák kormány kérésére a Német Demokratikus Köztársaság a prágai Egyetemi Könyvtárnak adta át a kéziratot megőrzésre. E kéziratok alapján jelentette meg azután 1966-ban a Csehszlovák Tudományos Akadémia két terjedelmes kötetben a teljes művet: az *Egyetemes*

T a n á c s k o z á s végre — Comenius halála után csaknem háromszáz évvel — teljes egészében, nyomtatásban mindenki számára hozzáférhetővé vált.

A mű szerkezete a következő:

I. könyv: Panegersia	IV. könyv: Pampaedia
II. könyv: Panaugia	V. könyv: Panglottia
III. könyv: Pansophia	VI. könyv: Panorthosia
	VII. könyv: Pannuthesia

COMENIUS e művében kifejtett mondanivalóját „az emberi nemhez” intézi, különös-képpen azonban Európa tudósaihoz, politikusaihoz és vallási vezetőihez akar szólni. Az első könyvben (P a n e g e r s i a) a tanácskozás szükségességét, az összehívás indokait elemzi. Ez után kifejti a problémák megoldásának alapvetését (P a n a u g i a), majd rátér a problémák megoldásának feltételeire: meg kell ismernie mindenkinek a világ dolgait, tárgyait, jelenségeit, ezek összefüggéseit, hiszen a világ nem más, mint „rerum universalis coordinatio” (P a n s o p h i a); ki kell művelni az emberek értelmét, hogy mindenki világosan lássa-értse a dolgok egyetemes összefüggéseit (P a m p a e d i a); ez viszont nem történhet másképp, csak ha mindenki elsajátítja a nyelvek helyes használatát (P a n g l o t t i a). Az eredmény: ezek szintézise, együtt-hatása alkalmassá teszi az embert és az emberiséget a meglevő bajok kiküszöbölésére (P a n o r t h o s i a). S a nagy művet záró befejező könyv himnikus felszólítás a problémák és megoldási módok egyetemes összefüggéseit világosan látó, és ennek fényében tárgyaló, s ezáltal az emberiség előtt tornyosuló bajok kiküszöbölését végrehajtani képes világtanácskozás összehívására (P a n n u t h e s i a).

COMENIUS ez újonnan megismert főművéből a továbbiakban magyar fordításban hozunk részleteket. A III. könyvből, a P a n s o p h i á-ból valók a „Mathetika vagyis a tanulás tudománya” és a „Didaktika vagyis a tanítás tudománya” című fejezetek; a IV. könyvből, a P a m p a e d i á-ból pedig „Az iskolákról általában”, „A gyermekkor iskolája”, valamint „A serdülők iskolája” című fejezetek. A szövegek lelőhelye: Johannis Amos Comenii De rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Editio princeps. Prága, 1966. I. kötet, 457—461., 467—472. old., II. kötet, 40—46., 85—96., 97—100. old. A fordítás WACZULIK MARGIT munkája.

Az Egyetemes Tanácskozás helye Comenius életművében — ezt a témát fejtette ki LUKASZ KURDYBACHA „Comenius és a korai felvilágosodás” című tanulmánya a Magyar Pedagógia előző számában (1970. 3. szám, 249—268. old.).

M. I.

MATHETIKA, VAGYIS A TANULÁS TUDOMÁNYA

(A)

Meg kell magyarázni, mit jelent: tanulni. Milyen úton történik ez? Hogyan?

1. A mathetika a tanulás tudománya. (A görög mathein, azaz tanulni igéből származik.)

2. Tanulni annyi, mint keresni a dolgok tudását.

3. *Tudni annyi, mint értelmünkben megtartani a dolgokat.* Ennek is három fokozata van: I. Mi ez? II. Milyen úton jön létre? III. Mire lehet felhasználni? Ezen a három fokozaton keresztül eljutunk a dolgok ismeretére, megértésére és használatára. A „tudni” kifejezést először az „ismerni”, azután a „megérteni”, végül a „felhasználni”, „élni” értelemben használjuk.

Jegyezzük meg, mások a biztos tudománynak ezt a hármas lépését így nevezik: 1. empirikus — tapasztalati; 2. episztémikus — megértésbeli; 3. heuritikus — kereső. Az első fokon tudjuk, hogy valami úgy van. Azután értjük meg az okokon keresztül, hogyan lett. Keresnünk kell azonban, mi származhatik ebből tovább, és hogyan lehet ezt a hatást különböző formákban keresztül változtatni, ez a heuritikus fokozat. Az első példája legyen a következő: Ha valaki megtanulja mérőeszközzel mérni a helyek közötti távolságot, többször tapasztalja, hogy megegyezik a távolság az eszközön és a mezőn, még akkor is tapasztalja ezt, ha nem is érti az alapjait annak, miért van ez így. A második fok példája az, ha valaki a távolságok méréseiről való mérésének alapjait Euklidesz VI. könyvéből be tudja mutatni. A harmadiké: ha valaki már odáig is eljutott, hogy meg tudja oldani a megoldatlan problémákat, és újakat is talál, új törvényszerűségeket tud megállapítani. A tudásnak azt a fokát, melyet bizalmon alapuló elfogadásnak nevezünk, (t. i. ha valaki a dolgokat megértésük nélkül, csupán a tanító iránti bizalomból fogadja el) elvetjük és a bölcsesség értelmes tanulmányozásából kiiktatjuk, hiszen annyira nem méltó az emberi értelemhez és teljesen hasznavetetlen a tudományban való előrehaladásban.

4. *Tudni, hogy valami van, ez a tudás első lépcsőfoka, vagyis az alapja.* De ez még csak felületes ismeretét nyújtja a dolgoknak.

5. *Tudni azt, minnek következtében van valami, ez teljes foka, lényege a tudásnak.* Ez már megadja a dolog belső ismeretét, vagyis annak megértését, milyen részekből áll a dolog, hogyan vannak ezek egymás között elrendezve, milyen kapcsolatok tartják össze őket, hogy elérjék ezek segítségével teljesen azt, amit el kell érniök.

6. *Azt tudni, hogy mire lehet a dolgot felhasználni, ez a tudás legfelső foka, koronája.* Ez a tetőpontja a bölcsességnek. Megadja ugyanis a dolog alkalmazását. A bölcs embernek kötelessége ezt tudni, és a vele való visszaélést megakadályozni.

7. *Keresni azt jelenti, hogy valaminek a megtalálása érdekében ide-oda forgóldunk.* A tanuló is majd maga a dolog, majd saját értelme, majd más dolog felé fordul.

8. *Megtanuljuk a dolgokat vagy a) magukból a dolgokból, érzékeinkkel tapasztalva meg őket, b) vagy magunkból, ha gondolkodással dolgozzuk fel érzékeink tanúságát, c) vagy mások révén, ha megismerjük tanúságtételüket és gondolkozásukat.* Innen származik ez a törvény: *Az érzéki dolgokat érzékeiddel ismerd meg, az értelmieket eszeddel, a kinyilatkoztatottakat hittel.*

Póttételek:

1. Azokat a dolgokat, melyek láthatók, hallhatók, tapinthatók, senkinek se hidd el, csak szemednek, fülednek, kezvednek.

2. Az olyan dolgokat, amelyeket elbeszélni hallasz, csak akkor hidd el, ha alapjait lehetségesnek tartod.

3. Az isteni dolgokban ne higjy senki másnak, csak az Istennek, azaz gondoskodj arról, hogy biztos légy abban, (1) hogy ezek Isten szavai, aki nem szokott tévedni és nem is tévedhet; (2) az értelem, amit felfogsz, valódi, Istentől való, és nem a mindenbe belemagyarázó embertől.

4. Amire valamelyik érzéked nem elég, ott segítsd ki egy másikkal.

5. Ha értelmed nem elégzik meg egy okkal, keress másikat is.

6. Ha egyik szentírási rész nem ad elég magyarázatot magáról, világosítsd meg másik szentírási hellyel.

9. *A dolgokat érzéki úton vizsgáljuk meg, hosszukat, súlyukat mérjük, számoljuk őket; ezért van a matematika, a számtan, a mértan, a statika és más kutató tudományok.*

Könnyen lehet-e az érzelmi dolgokat megtanulni, vagy sem?

a) Semmiféle tárgyat nem érzékelhetsz, ha nem veted alá érzékeidnek.

b) Viszont nem lehet, hogy ne végy tudomást olyan tárgyról, amelyet érzékeidnek bemutattál.
Tehát:

a) Amit tudni akarsz, vedd alá érzékeidnek, amiről viszont nem akarsz tudni, ott óvakodj, hogy ne találkozz vele.

b) Aki kevés dolgot vizsgál meg érzékeivel, keveset tud, aki sokat, az sokat is tud.

10. *Értelmünkkel vizsgáljuk meg a dolgokat*, mikor azt mérlegetjük, lehetséges-e a dolgok lelkünkbe vésett örök igazsága szerint, vagy sem, így kell-e lenniük, vagy sem.

Törvényszerűsége: *bármit akarsz alapjaiban megismerni, a következőket kutasd:*

a) *Vajon létezik-e?* Ostobaság ugyanis, nem létezők és mesebeli szörnyek miatt gondban lenni.

b) *Mi az?* Faja és attól különböző vonásai szerint.

c) *Milyen?* Összes tulajdonságai szerint.

d) *Hogyan létezik?*

Mindezeket pedig a következők szerint vizsgáljuk;

1. *Hasonló-e, vagy különböző?* Megismerhető-e valamelyik társa révén, vagy csak önmagából?
2. *Melyek a különböző és a többitől elhatároló tulajdonságai?* Ha ezek révén megismerjük különbözőségét, az nagy világosságot nyújt értelmünknek.

3. *Melyek más dolgokkal szembenálló és ellentétes tulajdonságai?* Ezek ugyanis kitűnően megvilágítják.

11. *Másoktól tanuljuk meg a dolgokat*, ha megismerjük véleményüket a dologról, vagy a jelenlevőket megkérdezzük, a távollevőket hozzánk szóló írásaikból kiolvassuk. Az előbbi az *erotematikus*, a kikérdező módszer, az utóbbi az *anagnosztikus*, az olvasás útján való.

12. *Hogyan kell azonban tanulni?* Válaszom:

a) *Magukban a dolgokban felfelé vagy lefelé vagy rajtuk áthaladva;*

b) *Mások tanúságának segítségével, vagy analízis útján, hogy azt megértjük, vagy szintézis útján, hogy az említett tanúságot magával a dologgal vessük össze, vagy szünkrezis útján úgy, hogy a szerző tanúságát más megnyilatkozásaival vetjük össze, vagy mások véleményével.*

c) *Saját gondolkodásunk útján*, pl. ha bevonva minden eszközt és eljárást megállapítjuk valaminek a végső célját.

13. Ha valamit alaposan akarunk megismerni, azt nem lehet másként, csak önmagából. A dolog az, ami; nem pedig a rá vonatkozó végtelen sok vélemény. *Aki tanulni akar, a dolgokhoz tartsa magát, ne a róluk szóló nézetekhez.* Igazat az mond, aki megmondja, milyen a dolog, nem az, aki elmondja, mit mond róla más. Semmit sem ér a tudományban, ha más tapasztalt valamit, ha csak magam is nem tapasztalom ugyanazt. Más nézetei csak hitet támaszthatnak bennem, nem tudást. Innen ered az a mondás: *A tudósoknak nincs szükségük tekintélyekre.* A tekintély hitet követel csak, a tapasztalás meg az értelem viszont bizonyítanak.

Másoktól kölcsönzés útján bővebben lehet megtanulni a már megszerzett tudást, magadtól viszont, azaz, amikor magad tárod fel tehetséged aranybányáját, biztosabb eredménnyel. De legbiztosabban *magukból a dolgokból* jutsz el a tudásra, hiszen maguknak a dolgoknak a természetét kutatod. Hogy ez milyen okoskodással, milyen módszeres bölcsességgel kell hogy történjék, és történhetik is, azt a következő, a dolgok megismeréséről szóló alapigazságok tanítják majd meg.

(B)

A dolgok megismeréséről

Alapigazság: 1. *A dolgok ismeretét nem lehet egyszerre és azonnal sem átadni, sem megszerezni, hanem csak fokozatosan, egyiket a másik után.*

Van az emberi értelemnek egy bizonyos vándorútja a dolgok sokaságán és sokféleségén keresztül. Az útjába kerül sok dolog megsokszorozza tevékenységét.

2. A dolgok kialakuló megismerése megköveteli *a) a dolgok fokozatát, b) az értelem előrehaladását* rajtuk keresztül, *c) az ismertekről az ismeretlenekre, a jobban ismertekről a kevésbé ismertekre való átmenet bölcsességét.*

3. *A dolgok fokozatai*: a dolgok nemei, fajai és különbségei.

4. *Az értelem előrehaladása* a dolgok rendezett szemlélése; ez a dolgok nemei és fajai szerint történhetik letről felfelé, felülről lefelé és áthaladva.

A fára mászik ugyanis az is, aki a gyökértől s törzsön és az ágakon keresztül halad felfelé, de az is, aki az ágról a törzsön keresztül lefelé halad, és az is, aki ágról ágra halad.

5. *Az értelem felfelé haladása* úgy történik, hogy egyedekből alakítja ki a fajtát, és azokból a nemet. (Éppen úgy, mint Ádám, magát és Évát látva alakította ki kettőjük szemléletéből az emberi fajta fogalmát, a maga és a ló szemléletéből az élőlényt, az élőlény, a fa és a kő szemléletéből a testét, a test és az angyal szemléletéből a lényegét stb.) Az értelemnek ez a működése vezet a szintetikus módszerre, melynek segítségével alakítják ki és találják fel a tudományokat.

6. *Az értelem lefelé haladása* akkor következik be, ha a nem alá tartozó fajtákat, és a fajtákban az egyedeket nézi. (Mintha Ádám azt, amit a lényegről felfogott, a lények különböző neveire, fajtáira, egyedeire alkalmazta volna.) Így azon a módon ismertetjük meg a tudományokat, hogy a dolgokat nemekre, fajtákra osztjuk fel, mintegy részekre az egészet stb. Ezt analitikus, vagyis elemző módszernek nevezzük, és ennek segítségével tanítjuk meg az egyes tudományokat.

7. *Az értelem áthaladása* nemről nemre, fajtáról fajtára, egyedről egyedre megy végbe. Olyan ez, mintha az emberből kiindulva ismerem meg az angyali természetet, félretéve persze mindazt, amiben különböznek; vagy a tanító kötelességéből kiindulva a tanulóét, vagy a jó mester példájából a gyülekezet pásztoráét, vagy az emberi test belső részeinek helyzetét a felhasított disznóból. Ide tartozik mindenféle példázat és példabeszéd, melyekkel tele vannak az isteni és az emberi könyvek. Ez az eljárás igen kellemes tanítási módszer, hiszen a példák segítenek bennünket. Ezt a módszert szünkretikusnak, vagy összehasonlítóknak nevezik, segítségével világítjuk meg a tudományokat.

8. *Az eljárás bölcsessége* a módszer hat hadicseléből áll:

1. a tagolásból (ti. a gondolkozás, a beszéd, a cselekedetek tagolásából),
2. a sematizálásból,
3. a kölcsönös átmenetből,
4. a párhuzamokból,
5. a megfelelő fokozásból,
6. a dolgok pontos meghatározásából.

9. *Minden dolog tagolt*, a cselekedetek, a beszéd, a gondolkozás: mindegyikben a legkisebb részekből tevődnek össze a kicsiny tagok, a kicsinyekből a nagyobbak, a nagyobbakból a legnagyobbak, egészen egy bizonyos Létező egyetemességig.

ségig, amelyen kívül aztán már nincs más. Ez azért van így, hogy a minden szempontból zavaros világ pontosan lássa, miről mondhatja, hogy hasznos. Ki kell tehát a szemeket nyitni, hogy végigjárjunk így mindent, és mindenütt megmutassuk ezt a tagoltságot. Nagy eredménye lesz az emberi teljes bölcsességnek, ha a tanítók ki tudják mutatni (összetevéssel, elemzéssel és összehasonlítással) minden dolog tagoltságát, a tanulók pedig át tudják ezt látni.

10. A beszédnek, a gondolkodásnak és a cselekvésnek a változatossága nem más, mint ezeknek az egészben elfoglalt különböző helyzete, melyből aztán annyira különböző sémák, azaz formák, mennyiségek, tulajdonságok stb. származnak. Ha az emberek tudnák (amennyiben erről őket felvilágosítják), hogy az emberi teljes bölcsességnek milyen hatalmas mélysége táruul így fel ismét! Ekkor ugyanis megérteneék, hogy kevés alapelvnek egyszerű átrendezéséből (akár tárgyi, akár értelmi, akár szóbeli dolgokról van szó), a dolgoknak milyen sokasága, milyen csodálatos sokfélesége keletkezik! Mint ahogyan ezek (a dolgok, a gondolkozás, a beszéd) tudatos összeszerkesztéséből erény és szépség jön létre, helytelen elrendezésük eredménye viszont a torz. Miként a bölcs és az ostoba, a tudós és a járatlan között nincs más különbség, mint az, hogy az egyik helyesen, a másik helytelenül (1) rendezi, (2) osztja el, és (3) hasonlítja össze a dolgokat. Mintha valaki, előtte lévén az ember, a ló, a szamár, a hal, a kígyó stb. teste tagjainak halmaza, úgy próbálná azokat elrendezni, hogy az emberi testhez madár- vagy halfejet illesztene, és lólabákat tenne hozzá. Vagy ha valaki, az állatokat osztályozva, a farkast a madarak közé sorolná, a kígyót még a legyek közé.

11. Az átmenettel kapcsolatban igen említésre méltó, amit — emlékszem — egy holland kereskedőtől hallottam. Az összes színeket hetven fokozatba rendeztette el velem, és ugyanannyi szövetet festetett meg. Ezek közül mindig két-két közelállót vett elő, és mutatta meg a vásárlóknak. A színek különbségét alig lehetett észrevenni. A legelső mégis hófehér volt, a legutolsó pedig fekete. Ennek az ügyes eljárásnak szép utánzása lehetséges bármilyen dolog tárgyalásában. Úgy kell ugyanis mindent kapcsolatba hozni, hogy az egyik végtélekből a másikba szinte átmenet nélkül jussunk el, a közbeeső üröket szinte észre sem véve. Úgy történjék ez, hogy szinte észrevétlenül jussunk el akár a legsötétebb tudatlanságból arra a végső fokra, ami az ember számára lehetséges, a teljes bölcsességre.

12. A Szentháromság párhuzamosságának is nagy hatása van arra, hogy örök fényvel árássa el értelmünket és erőteljesen szilárdítsa meg tudásunkat. A beszéd nem sajátítható el a dolgok és az értelem nélkül, a dolgok nem taníthatók meg az értelemhez szóló beszéd nélkül. Az értelem sem tapasztalja, hogy mással foglalkozhatik, mint a dolgokkal és elgondolásait csak a kimondott beszéd segítségével közölheti. Az így összegyűjtött tudomány szebb lesz és biztosabb, hiszen mindenütt hármas oszloppal van alátámasztva.

13. A fokozás (ez a dolgok, a gondolkozás és a beszéd tanítási és tanulási mesterségének hathatós hadicsele) azt jelenti, hogy az éppen odaérkezettnek ne mutassunk meg egyszerre mindent, hogy ne borítsa el őt a dolgok sokasága és a világosság ne vakítsa el, hanem lassanként, először az általánosabb és még kevésbé fényes dolgokat, majd a különösebbeket és fényesebbeket, végül a legkülönösebbeket és legfinomabbakat. Ennek az eljárásnak a példája maga az égen levő Nap, mely felkeltekor sohasem tárja fel teljes fényességét, hanem előreküldi a hajnalt, majd a szürkületet, végül magát sugarainak fényét. De maga is emelkedik, fényét és melegét lassanként árasztja. Éves mozgása során a mi égboltunkról lassanként lehanyatlík, majd fél év után ismét visszatér.

14. Mindent módszeresen megmagyarázni tehát annyit jelent, mint az összes és mindenegyres dolog, a gondolkodás és a beszéd (1) tagoltságát, (2) sémáit, (3) kölcsönös átmeneteit, (4) párhuzamosságait, (5) végül is kellő fokozatossággal teljes egészében bemutatni.

15. De mivel a dolgokat nem úgy nézzük, mint Ádám a Paradicsomban, mezítelenül, névrendszer nélkül, s nem is az a dolgunk, hogy végre megalkossuk a névrendszert, hanem hogy a dolgok nevét, ahogyan azt már őseink megalkották, alkalmazzuk a dolgokra. Itt bizony sok a zűrzavar, (azért is, mert akkor még nem kutatták ki a dolgok lényegét és mert különböző elnevezések is voltak), nagy a rendszertelenség az azonos jelentésű és rokonértelmű szavak között. Éppen ezért módszerünk hatodik hadicsele (bár sorrendben az első): *Semmit pontatlanul meg nem határozni*, semmilyen zavaros dologról nem beszélni. Így végül is mindenütt világosan látja magát az értelem.

Azon alapigazságok közül, melyeket a tanulás művészetéről mondanak, nyilvánvalóan ez az első. De igaz ez is: *Senki sem tud olyasmit, amit valamilyen módon nem tanult.*

Ebből a következő, a tanulók számára hasznos szabályok és tételek vezet-hetők le:

1. *Tanulj tehát, hogy tudj!* És gyorsan, gyorsan, hogy sokat-sokat tanulhass! Hogy pedig helyesen tudj, helyesen is tanulj!

2. *Bármit tanulsz, komolyan tanuld*, hogy elmondhasd nemcsak azt, hogy tanultál, hanem azt, hogy megtanultad, teljesen megtanultad, tehát tudod is. Fontosabb ugyanis, hogy értelmesnek, járatosnak, bölcsnek mondjanak, mint tanultnak. Nyilvánvaló ez a mesterségeknél, ahol nem az számít, mennyi ideig élt valaki a mesternél, és mennyit tud a munkákról beszélni, hanem azt veszik figyelembe, milyen munkát végez.

3. *Hogy komolyabban tanulj, szeress tanulni!* Ha szívesen csinál valaki valamit, ritkán végzi hiába.

4. *Ha nem tudsz valamit, igyekezz utána járni, akár magad, akár másoktól tudakold meg, de legfőképpen — ha lehet — maguktól a dolgokból tudd meg.*

5. *Ha a megbízható tudást szereted, ne higgy azoknak, akik mutatnak neked valamit, sem saját, valamit ígérő tehetségednek, hanem járj a dolgok után, nézd meg, vizsgálj meg őket, és szemtől szembe lásd, mit vallanak arról, hogy mik, vagy mit fognak tenni, mit viselnek el. Hiába hívod ugyanis segítségül a magad és mások géniuszeit, hogy adjanak neked jóslatot. A dolgokhoz kell hozzácsiholnod tehetség teljes erejét, ha igazi világosságot akarsz gyűjtani. A tüzet nem csiholod ki a kezedből, sem a kézben megdörzsölt acélból, csak a kovakőhöz ütköző acélból. Így a műveltség sem érhető el másként, miut az érzékeknek, az értelemnek, az akaratnak és az erőnek a dolgokhoz való súrlódásával.*

6. *Szoktasd hozzá értelemmed (tanítványodat), hogy bármit tesz, azt tegye, a többi dolgot halassza máskorra.* Bármit nézel, hallgatsz, olvasol, bármiről gondolkodol, azt egész emberként tedd. Ne engedd, hogy értelmet elkalandozzék, kényszerítsd ottmaradásra. Ha figyelmetlenül hallgatsz, vagy olvasol, csak az időt vesztegeted el.

7. *Tehetségedet (emlékezetedet, kezedet, nyelvedet) sokszori gyakorlással erősítsd, és fejleszd minél nagyobb teljesítőképességűvé.* A kard, a bárd, a kés is eltompulnak a használatban, más köszörülőre várnak, mint a fára, amit velük hasítanak, hiszen a szerszámok nem élnek. Másként áll a dolog a tehetség eleven élével. Számára mindaz, ami útjába kerül, amin gyakorolhat, olyan, mint az eledel. Minél több dologba hatol be az értelem, annál többre lesz képes még behatolni. Így van ez az emlékezettel is. Minél többet fogad magába, annál többet tud még megragadni. Minél többet dolgozik a kéz és a nyelv, annál többet tud alkotni.

8. *Meg kell ragadni a képességek csiszolásának minden alkalmát.* Ne múltjék el haszon nélkül se a séta, se a reggeli, se az ebéd, se bármilyen dolog komoly, vagy tréfás megtárgyalása. Mindig adózz valamivel képességeidnek!

9. *Hogy pedig képességeidet ne tedd idő előtt tönkre, óvakodj attól, hogy túlságosan sokat fárassz őket!* A nagyon is megfeszített húr elpattan; kell időt adni a lélegzetvételre és a pihenésre.

10. *Ha bármit kell tanulnod, először érzékeiddel kell azt megközelítened, egészében és részben meg kell vizsgálnod, majd értelemmed alkotson róla véleményt, és csak azután kérd ki mások véleményét (főleg csak akkor, ha saját kutatásod révén nem tudsz a dolog végére járni).*

1. A didaktika a tanítás tudománya.

2. *Tanítani annyit, mint azt elérni, hogy amit valaki tud, azt a másik is tudja.* Ez szükséges (1) Isten dicsőségére, hogy a nekünk gyűjtött világozságot ne rejtjük véka alá. (2) Szükséges felebarátaink miatt is, hogy ők is eljussanak a világozságra és a fényben járjanak. (3) Szükséges a magunk érdekében is, hogy mi magunk is egyre inkább csiszolódjunk, hiszen aki másokat tanít, magát is fejleszt.

3. *Ennek a tudománynak az a tökéletes foka, hogy úgy tanítsunk, hogy bármit is tanítunk, azt tökéletesen tanítsuk meg,* vagyis érjük el azt, hogy amit mi tudunk, azt a másik is tudja, és akit tanítunk, az ne csak tanuljon, hanem tudjon is, és az addig számára ismeretlen dologban azután éppen annyira jártas legyen, mint mi.

4. Ezt akkor tudjuk elérni, ha *biztosan, gyorsan és kellemesen* tudunk tanítani. *Biztosan,* azaz, hogy bármit is tanítunk, azt ne lehessen nem tudni. *Gyorsan,* vagyis, hogy bármit tanulnak, az egy csapásra történjék. *Kellemesen,* azaz, hogy ne undorral és unalommal, hanem egyre növekvő érdeklődéssel tanuljanak.

Az első követelmény azért is szükséges, hogy a tudomány valóban tudomány lehessen, ne vélekedés, vagy ámtás. A második azért, mert sokat kell nekünk az életben tanulnunk és tudnunk, és tudjunk ennek meg is felelni. A harmadik azért, hogy a mi önmagától lusta értelmünk ne riadjon vissza a munkától, hanem csábítsa inkább, mint valami élvezetre.

5. *Milyen úton lehet ezt elérni? Válaszom: három állandó eszköze van annak, hogy a lelkekbe be lehessen csepegtetni a bölcsességet, ezek: a példák, a szabályok és az utánzás,* vagyis az alkalmazás és gyakorlás. Ha ezeket helyesen tudja valaki tanítás közben felhasználni, lehetetlen, hogy tanítványa ne tanuljon meg mindent *biztosan, gyorsan és kellemesen.*

6. *Oktass engem, milyen ez a három eszköz és mire valók? Válaszom: a PÉLDA* az, amire a másikat meg akarod tanítani, akár dolog, akár cselekvés, vagy bármi. Természetesen, ha valamit tanítás céljából bemutatunk, akkor, ha olyasmi, ami látható, először szemléltetjük, — ha hallható, meghallgattatjuk —, ha ízelhető, megízleltetjük. Végül megnevezzük a dolgot, és elmondjuk, amit róla tudni kell.

7. A SZABÁLY maga a bemutatott dolog példájának a magyarázata, t. i. hogy mi az, mi a célja, honnan van, hogyan jött vagy jöjjön létre.

8. Az UTÁNZÁS, vagy *gyakorlás* az az eljárás, amikor a tanuló azt, amit a tanító megmutatott és elmagyarázott, vagy a tanuló jelenlétében tett, lassanként ugyanúgy bemutatja, magyarázza és teszi. A tanító figyel; ha valamin megakad, segíti; ha téved, kijavítja, és próbálkozását mindaddig irányítja, míg biztonságosan nem sikerül.

Ha ezt a három eszközt így állandóan alkalmazzuk, hozzásegítenek ahhoz, hogy minden nehézséget leküzdjünk, elkerüljük a kedvetlenséget, és mindig biztos sikert érjünk el. A tehetőség ugyanis magától keresi a maga élelmét: a dolgok tudását, akár a szem, vagy a fül, vagy más érzék az ő tárgyait. Ha bármilyen munkába kezdő tehetségnek a tárgy nyújtásával élbe megyünk, fáklyát tartva világítunk, és lépéseit irányítva megóvjuk az elbukástól, az sértetlenül tud haladni és bárhová el tud jutni, ahová csak akarjuk. Az élbe menés: a PÉLDÁK megmutatása; a fáklyával való világítás: a SZABÁLYOK segítségével való felvilágosítás; a lépések irányítása, a tévedésektől való megóvás, vagy azok kijavítása az UTÁNZÁS. Erről a három dologról azonban bővebben is kell beszélni.

9. A PÉLDA vagy magának az élő dolognak a bemutatása, melyet látással, vagy más érzékkel ismerhetünk meg, vagy valamilyen ábrázolás szemléltetése, ha magát a dolgot nem tudjuk megszerezni.

Pl. ha a tanulóval az elefántot akarjuk megismertetni, vagy úgy oldjuk meg, hogy életben lássa, vagy mutassuk be a képét, vagy rajzoljuk le valahogyan.

10. A példát megvilágító fáklya, vagyis a SZABÁLY a bemutatott dolgokhoz fűződő magyarázat lesz, amelyből kiemelkedik az egész dolognak és egyes részeinek a meghatározása, a tagolása és az összehasonlítása.

A meghatározás világosság, mivel ha a dolgot már meggondolásnak kitettük, már szemléltettük, már jellemző vonásainak kiemelésével képet adtunk róla, világosan bevésődik az értelemben. — A tagolás is világosság, hiszen a felosztatlan dolog zavaros, a zavaros pedig homályos és kellemtelen. *Tanítani nem más, mint tagolni.* Jól jegyezzük meg, hogy ami zavarosnak látszott, az világosan megkülönböztethető legyen. Innen származik az a mondás: „*Aki jól tud megkülönböztetni, az jól tanít.*” — Az összehasonlítás is fényt derít a dolgokra, hiszen gyakran más útján lesz világos, nyilvánvaló valami, ami önmagában nem érthető, mint ahogyan a megméréndőről alkalmas mérték használata után azonnal kiderül, mennyi és milyen.

11. A GYAKORLÁS az utánczás próbálgatása, melyet biztatással, irányítással, javítással juttatunk el egészen a nem hibázás biztonságáig. Mivel ugyanis az a tudás jele, ha valaki tanítani tud, a tanuló sem hiszi el addig, hogy megtanult és tud valamit, míg nem tudja mindazt bemutatni, amit neki bemutatnak, nem tudja megmagyarázni azt, amit neki megmagyaráztak és nem tudja megtenni azt, amit szeme láttára megtettek. Csak magából a cselekvésből látszik meg, hogy valaki tud valamit, képes valamire.

12. Ennek a három eszköznek, (a példának, a szabálynak és a gyakorlásnak) a segítségével lehet általában mindenkibe minden tudást biztosan, gyorsan és kellemesen belecsepegtetni, ha valaki jól tudja alkalmazni a tanulókkal szemben ezt a három eszközt.

Akár egy tanulóval van szó, akár tízről, akár százról, akár ezerről, csak arra kell ügyelni, hogy mindenki láthasson, hallhasson, teheszen mindent. Ennek a módszernek az a jellemző vonása és jó tulajdonsága, hogy a tömeg nem nehezíti meg a munkát, sőt a példa és a versengés révén a tanulók még egymást buzdítják, sürgetik, fejlesztik, a szabad szellem jótéteménye révén megközelítik a műveltség legmagasabb fokát. Csak arra kell ügyelni, hogy ugyanabban az időben valamennyi tanuló ugyanazzal a feladattal foglalkozzék, valamennyien figyeljenek, valamennyien figyelmesen végezzenek mindent. Jól kell azonban ismerni a hadicseleket az említett három eszköz használatában, hogy biztosan, gyorsan és kellemesen haladjon előre minden. Így most már eljutunk a cselekvés módjaihoz.

13. *Biztosan és tartós eredménnyel* az fog tanítani e három eszköz felhasználásával, aki arra ügyel, hogy ezeket a) teljesen, b) rendszerben, c) hathatósan használja fel.

14. *Teljesen az fogja felhasználni, aki sohasem mulasztja el sem a példákat, sem a szabályokat, sem a gyakorlást*, vagyis az, aki minden dolognak egészéről és részéről is nyújt példát, aki teljes magyarázatot ad és teljes gyakorlatot alkalmaz.

Nem lehet ugyanis eléggé megérteni valamit, még kevésbé biztosan megtartani, ha csak példát nyújtottunk tájékoztatás nélkül, vagy csak magyarázatot példa nélkül, és ha nem erősítettük

meg gyakorlással és gyakorlati felhasználással a tanultakat. Magukra a dolgokra vonatkozóan pedig, ha teljesen megtanítjuk mindazt, ami a dologra tartozik, feltárul az értelem számára az igazság, nem marad lehetőség a kételkedés, vagy az ellentmondás számára. A kételkedés, sőt maga a tévedés is a megértés valamilyen hiányából fakad, nem tudja ugyanis az értelem összefüggésbe hozni mindazt, amik a dologban összetartoznak. A hiba vagy valamilyen rész hiányából fakad, vagy egy olyan kedvezőtlen helyzetből, mely nem tár fel valamit, vagy abból, hogy a kapcsolatok nem jók, nem fogják át eléggé a dolgot. Ahol azonban szembetűnik, hogy megvan, a helyén van, a kellő kapcsolatban van minden, ahhoz nem férhet kétely, még kevésbé lehetséges ott a tévedés.

15. *A rendet az fogja felhasználni, aki mindig előrebozsátja a példát, (a megtett vagy a megteendő dolgot), és ahhoz fűzi a magyarázatot, (miért és hogyan történt vagy történjék), végül pedig megtanítja a minden oldalról kellően áttekinített és megmagyarázott dolog utánzását.*

Mindezek egyenkénti alkalmazásában is meg kell tartani a rendet. Ugyanis, amint a példán bemutattuk és magyarázzuk először az egészet, majd fontosabb részeit, aztán a kevésbé, végül a legkevésbé fontosakat, úgy lesz majd képes bármely értelem mindent felfogni. Az utánzásban azonban az ellenkező sorrendet kell betartani; t. i. úgy, hogy a legegyszerűbb dolgok helyes kifejezésén kell kezdenünk, majd az összetettebbeket megpróbálva jussunk el a leginkább összetettre (magára az egészre).

16. *Hathatósan az fogja alkalmazni ezeket az eszközöket, aki (minden érzéket a kellő figyelemre serkentve) kellő időt enged a példa megszemlélésére és addig nem hagyja abba a dolgok magyarázatát, míg nyilvánvaló nem lesz, hogy mindenki és minden egyes tanuló meg nem értett mindent és mindenegyest. Ezt a nyomban folyamatosan csatlakozó ellenőrzés mutatja meg. Végül állandó gyakorlással kell az utánzást sürgetni, míg maguk a tények nem mutatják, hogy mindent megfelelően hajtának végre a tanulók.*

Ha valaki maga is alaposan mutatja be a dolgokat és okaikat, az igazság úgy fog behatolni az érzékekbe, az értelembe, a nyelvekbe, a kezekbe, mint amikor fényt viszünk be egy homályos helyre, az betölt minden szögletet, és minél fényesebb, annál nagyobb a hatása. Mi is akkor mutatjuk meg, hogy teljesen értjük a dolgot, ha elérjük azt, hogy a tanuló ne legyen képes azt meg nem érteni.

17. *Különösen hozzájárul a tudás tartósságához, ha érzékelhető dolgok bemutatásakor az érzékek kellőképpen telítődnek a szemléltetett dolgokkal, az értelmi dolgoknál jól feltárják a dolgok okait, az isteni dolgokban pedig kellőképpen hangsúlyozzák az isteni tekintélyt. Egyébként, aki a színek, a hangok, az ízek különbségét magyarázva csak szavakkal dolgozik, és nem mutatja be megkülönböztetés céljából a szemnek a színeket, a fülnek a hangokat, a szájpadrásnak az ízket, az élet-telenül tanít és megfosztja tanítványát a tudás biztonságától. Aki pedig a dolgok megértését akarja belecsepegtetni, hogy a tanuló pontosan, világosan, határozottan lássa, mi az a dolog, miért van, mi által alkalmas célja betöltésére, milyen alakú, vagy milyennek kell lennie, honnan származik, anélkül, hogy megmagyarázná a dolgok okát, célját, alakját, anyagát, hatását, az ne reméljen komoly előrehaladást a tanulótól. Hiszen az okok megértése nélkül semmi sem világos az értelembe, semmi sem marad meg az emlékezetben, semmi sem vezethet biztos és tartós tudásra. Azonkívül: aki nem tudja megokolni tudását, az úgy szól, mint az állat, vagy úgy szól a másikkhoz, mint az állathoz, a legkevésbé sem emberként viselkedik, és a legkevésbé sem alakítja az embert. Mivel az ember értelemmel teli élőlény, mint CICERO mondja, állandóan értelemmel kell táplálni; ha nem tudjuk ezzel jóllakatni, akkor lesóványodik, és elgyengül. De mi be*

akarjuk tölteni világozással és az igazság csiráival kívánjuk őt hizlalni. Végül: aki az isteni dolgokat más tekintély alapján tanítja, nem az istenié, az nem ISTEN-NEK, hanem magának, és másoknak, azaz a hiúságnak szerez tanítványokat.

18. *A tudás gyorsasága a tények, a szavak és a cselekedetek rövidségében rejlik.*

19. *A tények akkor lesznek rövidek, ha ügyelünk arra, hogy (1) ne mindent tanítsunk meg, hanem csak az alapvető dolgokat, (2) ha nem külön-külön tanítunk meg mindent, hanem, amit lehet, csoportosan, (3) ha semmit sem tanítunk teljesen újként, melynek teljesen új alapokat is kell vetni, hanem mindent úgy, mint ami a már korábban ismertekből származik. Állandóan gondolnia kell arra a jó tanítónak, hogy ne sokat tanítson, hanem maradandó dolgokat, hiszen a kevesebbet könnyebb (1) megérteni, (2) emlékezetben tartani, (3) gyakorolni, mint a sokat. Innen származik SENECA mondása: „Ha a bölcsesség szabálya kevés, de jól felhasználható, többet ér, mint a több, ami nincs a kezünk ügyében.” Végül is tudomásul kell vennünk ezt az összefoglalást: *Mint mások tanítói, ne tegyünk, ne mondjunk, ne tegyünk kötelességévé másoknak, ne követeljünk mindent, amire csak képesek, hanem csak azt, ami valóban szükséges.**

Egy példával világítom meg a dolgot. Aki barátját keresi egy nagy városban, és nem tudja, hol lakik, annak végig kell futnia a tereket, a piacokat, a házakat, sok olyan embert kell látnia és megszólítania, akiket nem is keres, hogy talán egyik vagy másik útmutatással szolgálhat barátjáról, akit keres. Aki azonban jól ismert barátjához vezet valakit, akinek jól tudja lakóhelyét is, annak nincs szüksége szaladgálásra, késlekedésre, biztos úton vezetheti őt. Így a gondolkodó ember is, míg gondolkodás közben vadász-szenvedéllyel keresi a hasznos dolgokat, semmit sem hagy kipróbálatlanul. (nem azért, mert minden hasznos, hanem azért, hogy ne mellőzzön valamit, ami hasznos lehet); de ha a már egyszer megtaláltat tanítja, csak azt tanítsa, ne keverjen közéjük oda nem tartozó dolgokat, ne is említsen ilyeneket.

20. *Akkor lesz valaki takarékos a szavakkal, ha nem használ többet ahhoz, amit kevéssel is ki lehet fejezni. Továbbá akkor, ha nem ismételi meg akár azonos, akár más szavakkal olyasmit, amit már egyszer elmondott.* Ha valamit egy szóval ki lehet fejezni, miért kellene kettőt használnunk? Ugyanígy, ha valamilyen gondolat egy mondatban elmondható, mi célja lenne a bőbeszédűségnek? Ami felesleges, az úgymint hiábavaló. A bölcs emberhez az méltó, hogy semmit se tegyen feleslegesen. Innen ez a mondás: *A bölcs ember beszéde rövid.* De ami felesleges, az nemcsak hiábavaló, hanem hibás és csúnya is. Ha valamit ugyanazokkal a szavakkal fejezel ki, az tautológia. Ha pedig más szavakkal fejezed ki ugyanazt, úgy látszik, hogy az előzőtől eltérő dolgot tanítasz, megzavarod a hallgatók elgondolását.

21. *Az eljárás rövidsége abban rejlik, hogy nem kezdjük előbből a tanítást, mint ahonnan szükséges, a dolgokat már ismeretekkel magyarázzuk meg, hogy az értelem hamarosan megnyíljék előttük, nem időzünk sokáig az érzékekkel, értelemmel, cselekvéssel már magunkévá tett tényeknél, hanem hamarosan áttérünk másokra.* Alig kapunk ugyanis annyira műveletlen hallgatókat, hogy azoknak semmi fogalmuk se legyen arról a dologról, amit meg akarunk magyarázni. Tehát, ha valamiben hiányt érzünk, csak annak betöltésére térjünk ki, a tudomány fényével csak azt világítsuk meg, melyben — úgy látszik — felvilágosításra szorul a tanítandó. Ekkor is, a már korábban megértettek segítségével történjék ez, hogy ne legyen sok munkára szükség. Pl. az egyedi dolog a maga általános elvéből, a hasonló a hozzá hasonló segítségével érthető meg könnyen. Pl. azt, hogy az élőlények belső szerveiben kövek keletkeznek, kevés szóval meg lehet olyan valakinek magyarázni, aki megérti, hogyan keletkeznek a kőzetek a föld mélyében.

22. *A tevékenység megrövidítésének fő lehetősége az lesz, hogy egy dolognál sem időzzünk hosszabban, mint szükséges, hanem az egyik elvégzése után rögtön áttérünk a másikra.*

Hihetetlen, milyen gyorsan lehet az ügyes-bajos dolgok elintézésében előre haladni, ha szüntelenül haladunk, és nem engedünk télen időtöltést. Tudom, vannak esetek, ahol el kell időzni a dolgoknál, de ezeket különféleképpen kell beszorítani. Ez azonban már nem a didaktikára, hanem a szónoklás művészetére tartozik.

23. *Nincs szükség arra, hogy egy dolognál hosszasan elidőzzünk, ha előbb általánosságban elmondjuk, mit akarunk bemutatni, elbeszélni, tenni, azután mutatjuk be, beszéljük el és tesszük egyiket a másik után, felhasználva (ahol szükséges) a törvényes átmenetet, vagy ha valamit kihagyunk, a visszatérést.*

Előfordul ugyanis, hogy eltérünk a fő feladattól, vagy a dolgok természetes sorrendjétől és gondoskodni kell arról, hogy ez ne legyen túlságos, hogy se a magunk, se a hallgató értelmét ne vezessük oda nem tartozó dolgokra, és ne feledkezzünk meg kitűzött célunkról. *Alapos tudatlanság, ha nem tudunk oda visszatérni, ahonnan ki kellett volna indulnunk, és a legbiztosabb út a tévedések útvesztőjébe, ezért kell ezt a tanítónak mindig elkerülnie.*

24. *A tanulmány kellemessé tételéhez mindig hozzájárul az áttekinthetőség; ennek is három fajtája: a dolgoké, a szavaké és a cselekedeteké. Aki röviden és alaposan tanít, az már emiatt is kedves és kellemes a becsületes, az igazi műveltség után sóvárgó tehetségeknek. Ismerni kell azonban a kellemesség néhány sajátos hadicselét is.*

25. *Megszerzi a dolgok áttekinthetőségét, ha mindenütt megmagyarázzuk a dolgok tagoltságát, fokozatosságát, párhuzamosságát.*

26. *A tagolás azt kívánja, hogy miként minden dolog (mint a beszéd és a gondolkodás is), mesterségesen bizonyos részekből van összetéve, ezt a mesterséges összetételt mindenütt nyilvánvalóan mutassuk meg.*

Ugyanígy azt, ahogyan az egész nagyobb részekből, a nagyobbak kisebbekből, azok pedig a legkisebbekből vannak összetéve, látás útján ismerjük meg a tanulókat. Ezt mindenütt meglátni nagy gyönyörűséget szerez, újból felkelteni a figyelmet, biztossá és az egész életre gyümölcsözővé teszi a dolgok tudását. Az egész emberi tevékenység bölcsessége ugyanis abban rejlik, hogy megértsük, mi miből van összetéve. Nem lehet, hogy ezt ne értse meg valaki, aki megtanulta azt, hogy minden dologban, beszédben, gondolkodásban pontosan figyelje meg a valóságos tagoltságot. Így egész életére a bölcsesség felbecsülhetetlen kincsét szerzi meg magának.

27. *A fokozatosság azt kívánja, hogy mindig és mindenütt a legelsőktől kezdve a középsőkön keresztül haladjunk a legutolsó felé, azaz a legegyszerűbektől az összetetteken keresztül az egészig. Igen kellemes lesz az is, hogy a dolgokat és az eljárásokat így, fokozatosságuk szerint rendezve mutassuk be a tehetségeknek és ugyancsak fokozatos gyakorlás útján barátkoztassuk meg őket mindennel. De hasznára válik ez a műveltség maradandóságának is.*

28. *A párhuzamosság is fokozza a kellemességet, ha gondot fordítunk arra, hogy mindenütt meglássák tanítványaink: azonosak a dolgok, a gondolkodás és a beszéd okai, és megtanulják a hasonlókból a hasonlót, a különbözőkből a különbözőt, az ellentétesből az ellentétet megérteni, elmondani és tenni.*

29. *A szavak akkor lesznek kellemesek, ha jól érthetőek, könnyen visszaadják a dolgok értelmét és értelmük elgondolását ugyanúgy vésik be más lelkébe, nem másként. Mint ahogyan az a jó tükör, mely a dolog képét minden szempontból*

visszaadja, úgy a beszéd is, mely az értelem elgondolásait úgy tolmácsolja, mint ahogyan onnan kiindultak. A tökéletlenség ismérve világos: értelmünket nem tudjuk másnak olyan világosan feltárni, hogy elgondolásunkat habozás, nehézség, kifáradás nélkül megértsek. Innen van QUINTILIANUSnak az a mondása: „Minél tudósabb valaki, annál inkább törekszik arra, hogy mindaz, amit elmond, könnyen érthető és világos legyen.”

30. Az eljárások kellemessége a rend *azonosságából* és bölcs *változatosságából* következik mindazon segítség *állandó felhasználásával*, amennyi csak lehetséges.

31. *A dolgok rendjét* akkor fogjuk megőrizni, ha — bármit is akarunk tanítani — *mindig a példákat bocsátjuk előre, a szabályokat pedig mindig ezekhez csatoljuk*, (hogy jobban megértessük a példákat), majd *utánoztatjuk a megfigyelt és megértett példákat, sőt a pontos utánzásban mi magunk adunk példát*. Így lesz a tanuló mindig tisztában a dolgokkal, így lesz mentes a tévedésektől, a megrekedéstől és az unalomtól.

32. *A módszerek változatosságát* akkor alkalmazzuk, ha hol analitikust, hol szintetikus, hol szünkretikus használunk, esetleg mind a hármat. Így, miután egyiket sem mellőzzük, nem kelhetnek unalmat.

A változatosság ugyanis gyönyörködtet. Pl. ha logikát akarunk tanítani, ezt megtehetjük analitikus módszerrel, a logikai tudomány legfőbb meghatározásából kiindulva, és így tovább, vagy szintetikus úton, részekre bontva, amint egyik a másikra támaszkodik, vagy szünkretikusan, az értelem működését a nyelvvel vetve össze, azaz a logikát a grammatikával, mint ahogyan mi tettük a Triertiushban. Minderütt lesznek, akiknek lelkét gyönyörködteti, ha hozzáértéssel tanítjuk a dolgot.

33. *A segítség állandó felhasználása* azt jelenti, hogy ne tiltsd el a tudományban és eljárásaiban még bizonytalan tanulót bármilyen segítség felhasználásától, hanem engedd meg, hogy felhasználja ezeket mindaddig, amíg erejében már jobban bízva magától el nem veti őket.

A dolgot példával világítom meg. A kétéves, jární próbáló gyerekek, ha még nem elég erős hozzá, járókát szoktunk adni; ebben biztosan áll és jár, azaz hozzászokik, hogy lábán álljon és azok váltakozó használatával jusson előre. Mindezt addig teszi, amíg járása megerősödven, nem kívánja elhagyni a járókát és nem akar magától, szabadon jární. Miért ne engedjük meg ugyanezt más, bármilyen dologban kezdőnek? Miért kényszerítjük a grammatika kezdő tanuló-ját arra, hogy míg a névszók deklinálását és az igék konjugálását tanulja, gyötörje magát az esetek, a személyek, az idők és módok szakkifejezéseinek elméjébe vésésével, és azzal, hogy emlékezetből deklináljon és konjugáljon? Engedjük meg neki, kérem, hadd használja az ő járókáját, a deklinációk és a konjugációk mintapéldáját, hogy ezeket nézve ragozza az általunk kiválasztott névszokat és igéket, míg gyakorlatot szerezve maga is elveti, hogy a példáktól függjön, mint ahogyan a kisgyerek is szívesen hagyja el felszólítás nélkül is a járókát, ha lépései megerősödtek.

34. Ha a didaktikának ezt a néhány szabályát rendben megtartjuk, *minden iskola játszóhellyé lehet*, vagyis a tanítás és a tanulás minden feladata játékként és tréfaként hajtható végre, akár az *értelmet* kell felvilágosítani, akár hathatósan kell valamilyen irányba terelni az *akaratot*, akár az elhatározott dolgok végrehajtására kell megerősíteni az eddigihez képest az *erőt* és a *képességet*.

AZ ISKOLÁKRÓL ÁLTALÁBAN

azaz arról, hogy milyen helyeken kell iskolát nyitni, miért szükséges ez, melyek ennek lehetőségei és milyen ennek könnyű megvalósítási módja (ha ésszerűen intézzük a dolgokat)

1. Mint ahogyan az egész világ iskola a teljes emberi nem számára az idők kezdetétől egészen a végéig, éppúgy iskola az egyes ember számára egész élete a bölcsőtől a sírig. Már nem elég SENECÁVAL azt mondanunk: „*Egyik életkor sem késői ahhoz, hogy tanuljunk!*”, inkább azt kell mondanunk: *Életünk minden korszaka alkalmas a tanulásra: nincs külön vége az emberi életnek és a tanulásnak.* Sőt: sem a halál, sem a világ nem szabja meg az emberi élet végét. Minden megszületett embernek el kell jutnia ezeken túl az öröklét valóságába, mintegy az égi akadémiára. Mindaz, ami ezt megelőzi, út és előkészület, gyakorló műhely, alsófokú iskola.

2. Éppen ezért úgy kell beosztani az egész élet minden időszakát és feladatait, hogy minden ember elmondhassa: *élete végére valóban megjárta életútját, és előkészült eljövendő életére.* Mint ahogyan Isten bölcsessége úgy rendezte el a világ minden dolgát, hogy — ha megtartjuk a rendet — minden eléri a maga célját, így életünk is elegendő arra, hogy elvégezzük mindazt, amiért a világra küldetünk — ha ugyan helyesen ismerjük fel célunkat, és jól használjuk fel hozzá az eszközöket. Az időnek és az életnek egyes részeit akkor használjuk fel termékenyen, ha semmit sem hagyunk belőlük haszontalanul elmúlni, és mindig a jobbat választjuk a rosszabb helyett. Most azonban legtöbbször céltalanul vergődünk, és több gondot okoznak nekünk a hiábavaló dolgok, mint amennyit a komolyak jelentenének, ha megtartanánk a rendet. Állandó örvényben forgunk, és elvesszítjük az élet értékeit. Erről kell leszoktatni az embereket, a helyes dolgokat pedig céljuk felé irányítani. Ezért kell mindenkit tanítani.

3. Ilyen célt szolgálnak elsősorban a *vallással kapcsolatos tudományok.* Ezekkel azért kell mindenkinek foglalkoznia, hogy Isten mindenki iránt kegyes legyen életében és halálában egyaránt. Ugyanígy szükséges az *életbölcesség tudománya,* hogy mindenki elkerülhesse az életben előforduló káros tévedéseket, továbbá a *becsületes erkölcsökre oktató tudomány,* mely általános gyógyírja az emberek egymás közötti érintkezésének. Fontosak még az élet tisztességes fenntartásához szükséges *mesterségek és tudományok: a betűk ismerete, az olvasás és az írás,* hiszen előfordulhatnak olyan helyzetek, hogy valaki nem is szólhat másként, csak a betűk segítségével, nem hallgathat meg mást, csak írása elolvasása útján. Ilyen helyzetek előfordulhatnak szegénysorsú embereknél is, és a betűk használatának ismerete nem olyan nehéz, hogy azt bármely ember el ne sajátíthatná, még olyanok is, akik munkára és mesterségek üzésére vannak kényszerítve. Az említett súlyos helyzeteken kívül a napi gyakorlatban is van ennek az ismeretnek haszna az egész élet folyamán. Gondoskodni kell tehát arról, hogy ezentúl mindenki tanulja meg, és tudja is a hetűvetést.

4. Minden nemzetben tanuljon meg tehát mindenki mindent. Ennek nem állhat semmiféle akadály, vagy nehézség az útjába, ha figyelembe vesszük a dolgok Istentől megszabott rendjének határait és megtartjuk törvényeit. A bölcs Teremtő ugyanis megkülönböztette képességét a többi élőlénytől, (meg tudta neki adni a végtelenhez való hasonlóságot még akkor is, ha a végtelenséget nem is adhatta meg), megadta neki a hasonlóságot egyrészt részletekben: *a tehetséget, az észet, a nyelveit, a kezet stb.,* másrészt fokozatokban (ezeket életkoroknak hívjuk): *a kisgyermek-kort, a gyermekkort, a serdülő- és az ifjúkort, a férfikort és az öregséget.*

Ha ezeket nem vesszük figyelembe, elmúlik az élet ideje, és ebből kétszeres kár származik. Az első az életkorokkal van kapcsolatban: amit meg lehetne tanulni a kisgyermek-, vagy a gyermekkorban, azt végül is a serdülőkorban kell megtanulni, vagy amit a serdülő- vagy ifjúkorban, az a férfi- vagy az öregkorra marad. Mindez addig halasztódik, míg a végső teendőkre

már nem marad idő, vagy el kell sietni mindent, azaz rosszul végezni el. *A második kár: az alkalmas, azaz a cselekvésre legalkalmasabb helyzet elmulasztása.* Ha az egyik életkor alkalmas valamilyen dolog elvégzésére, nem lesz rá alkalmas a következő, még kevésbé a harmadik. Erre példákat is hozok fel. A gyermek bizonyos mértékig könnyen tanulja a nyelvet, a serdülő, vagy az ifjú már nehezebben, de a legnehezebben az, akimár férfivá érett, sőt nem is tanulja meg eléggé. Így van ez más dolgokkal is. Tehát: mint ahogyan a bölcsesség alapja az, hogy okosan osszuk be az időt, ugyanígy tökéletes bölcsesség lesz, ha életünk egész idejét okosan használjuk fel.

5. *Könnyen el lehet érni, hogy egész életünk iskola legyen.* Szabjuk meg minden életkornak azt, amit tennie kell, és aminek megtételére alkalmas, és akkor az egész életre meglesz, mit tanuljunk, mit tegyünk, mit használjunk fel, honnan gyűjtsük össze életünk gyümölcseit. Mint a napnak és az évnek megvannak a kisebb részei és azoknak sajátos feladatai, ugyanígy az egész életnek is. *A kisgyermek- és a gyermekkort összehasonlíthatjuk a reggellel és a tavasszal, a serdülő- és az ifjúkort a délelőttel és a nyárral, a férfikort a délutánnal és az ősszel, az öregkort az estével és a téllal.* Miként a természet a dolgaival tavasszal, nyáron, ősszel és télen is foglalatoskodva mindig tevékenykedik, sohasem télen, úgy a mi életünk is — helyes irányítás mellett — minden életkor összes részében és fokozatában foglalkoztatható, meg is kívánja ezt, és jót is tesz neki a tevékenység.

6. *Miképpen az emberi élet egész tartama (mely a test, a szellem és a lélek alakítására szolgál) hét korszakra oszlik, ezek közül az első a fogamzás és a kialakulás az anya méhében, a második a születés és a csecsemőkori, a harmadik a gyermekkor, a negyedik a serdülőkori, az ötödik az ifjúkori, a hatodik a férfikori, a hetedik az öregkor, melyet a halál fejez be — úgy hét fokozatát alkothatjuk meg az ember számára lépcsőzetesen elvégzendő iskoláknak is, vagyis:*

- ISKOLÁJÁT
- I. A SZÜLETÉSNEK, hasonlóan az év kezdetéhez, a január hónaphoz,
 - II. A CSECSEMŐ- vagy KISGYERMEKKORNAK, hasonlóan a februárhoz és a márciushoz, melyek kifakasztják a csírákat,
 - III. A GYERMEKKORNAK, mely az áprilishoz hasonlóan virágokkal ékesíti a növényeket,
 - IV. A SERDÜLŐKORNAK, mely a májushoz hasonlóan kezdi létrehozni az összes gyümölcsöt,
 - V. AZ IFJÚKORNAK, mely a júniusnak megfelelően megérleli a gyümölcsöket és a gabonát és ledobja az éretleneket,
 - VI. A FÉRFIKORNAK, mely hasonlít a július, az augusztus, a szeptember, az október és a november hónapokra, melyek minden gyümölcsöt összegyűjtenek és így az elkövetkező tél számára dolgoznak,
 - VII. AZ ÖREGKORNAK, mely a decemberhez hasonlít, mely bezárja az év körforgását és mindent felél.

7. *Az első iskola helye mindenhol lesz, ahol emberek születnek, a másodiké minden háznál, a harmadiké minden faluban, a negyediké minden kisvárosban, az ötödiké minden országban és tartományban, a hatodiké az egész világon, a hetediké mindenütt, ahol élni akaró emberek vannak.* Az első kettőt magánjellegű iskolának nevezhetjük, ezeknek gondja ugyanis csak a szülőkre hárul. A közbeeső három iskola

közösségi jellegű, a gyülekezet és a hatóság nyilvános felügyelete alatt áll. Az utolsó kettő személyes jellegű: Istenre és az illetőre magára van rábízva, hogy saját szerencséjének kovácsaként mit kell és mit tud tenni életének ebben a két korszakában.

8. Különösen kell szólni (itt, előljáróban) a nyilvános iskolákról. I. Melyek ezek? Hol és mikor kell őket felállítani? II. Ez lehetséges. III. Mégpedig olyan könnyed és kellemes módszerrel, hogy ne terhes kényszer munkahelyek legyenek, hanem a tehetségek kedves játszóhelyei.

9. Nyilvános iskoláknak hívom azokat a gyülekezeteket, amelyekben az egész falu, kisváros, vagy tartomány ifjúsága derek férfiak (vagy nők) felügyelete mellett csoportosan gyakorolja az írást-olvasást, a tudományokat, a becsületes erkölcsöket és az igaz vallásosságot, hogy mindezeket el is sajátítsák, és hogy megfelelő legyen mindenütt a művelt emberekben való gyarapodás. Hogy mindez érthetőbb legyen, alaposabban is meg kell magyarázni.

10. Az egész falunak, városnak, tartománynak az ifjúságát említettem, hogy bárhol is él valamilyen családi közösség, mindenütt értsék meg, hogy az ifjúságnak ilyen közös nevelőintézményét kell létrehozni. Ennek a tanácsomnak igen mélyreható okai vannak.

Először az, hogy a szülők maguk nem alkalmasak arra, hogy a helyes eljárásra ügyeljenek, sokan közülük nem is képesek rá, hiszen nem eléggé műveltek, mások helytelen érzéseik miatt nem is akarnak, gazdagok és kényesek, mások munkájuk miatt képtelenek rá, sokat dolgoznak. Ezért, hogy senki se maradjon elhanyagoltan, műveletlenül, közösségi feladatként kell gondoskodni nyilvános iskolák felállításával arról, hogy mindenkinek joga és kötelessége legyen oda gyermekeit elküldeni, sőt még kényszerítsenek is erre mindenkit. Továbbá az, hogy sokakat együtt tanítanak, nemcsak a munka összefogását biztosítja, hanem mind a tanítókat, mind a tanulókat szorgosabb munkára is készíteti, gyorsabb és maradandóbb eredményt biztosít (az állandó példaképek és a kölcsönös versengés következtében).

Végül: amilyen okok miatt az ISTEN az egyházi gyülekezeteket, az emberi bölcsesség pedig az állami testületeket létrehozta, ugyanazok érvényesek itt is, mintegy az egyházi és az állami szervezet előiskoláiban. Vagyis azért kell ezeket létrehozni, hogy mindenki hozzácsokjék az egyházi és a világi közösségekben való működéshez, a kölcsönös egyetértéshez, ahhoz, hogy a közösség javát szolgáló törvények hatalma alatt éljen. Bizonyos tehát, hogy a nyilvános iskolákat, mint a gazdasági élet segítőt, az egyház és az állam alapjait, mindenütt fel kell állítani.

11. Arról pedig, hogy igen tiszteletre méltó férfiakra és asszonyokra bizzák a felügyeletet, a következőt mondom: helyeslem, ha a) nem akármiket a köznépből bíznak meg ezzel a dologgal, hanem a legválogatottabbakat; b) ha nem fiatalokra bizzák, akik még saját maguk irányításában sem jártasak, hanem megállapodott korú, erkölcsökben fedhetetlen személyekre; c) a tanulók is nemük szerint tisztelességgel elkülönítve legyenek. Hogyan tovább?

12. Először a betűk ismeretét említem, hiszen egyetemlegesen mindenkit meg kell tanítani írni és olvasni. Hozzáteszem az életben szükséges készségeket; hiszen semmiképpen sem szabad megengednünk, hogy az ifjúság olyan dolgokkal foglalkozzék az iskolákban, melyet később nem tud felhasználni. Inkább olyanokkal kell foglalkoznia, melyek alapul szolgálnak az élet ügyes-bajos dolgainak intézéséhez.

Magunkévá tesszük azt a szép kijelentést, melyet CICERO tesz a szónokok előzetes képzésével kapcsolatban. (De oratore, II. könyv.) „Az előzetes gyakorlás ne legyen olyan, mint a számitóknál, akik olyan lándzsákat forgatnak a csata előtt, melyeket aztán a csatában nem használnak, hanem olyan gondolatokkal foglalkozzanak, melyekkel nemcsak gyakorlatozni, de küzdeni is tudnak majd”. Így a tanulóifjúság is olyan gyakorlatokkal játsszék, melyeket aztán, az iskolát elhagyva, komolyan is fel tud használni.

13. *A közösség érdekében nyíltan kell arra is figyelmeztetni, hogy nyilvánosan kell az ifjúságot a tisztas erkölcsökre nevelni.* Mint ahogyan semmi sem könnyebb, mint a gyermekek erkölceit a tömegben megrontani, (mikor egyesek vagy a velük született hajlamból kifolyólag rosszak, vagy otthon, a helytelen nevelés következtében lettek ilyenek, és már a másokkal való érintkezés során rontják el a többi), úgy semmi sincs jobb hatással a jó erkölcsök kialakítására, mint ha arról gondoskodunk, hogy a nyilvánosság fényében, az erények állandó példájának hatására gyulladjanak meg a rejtett lángocskák és erősödjenek az állandó vetélkedés során. Teljes erővel azon kell lenni, hogy minden nyilvános iskola erényeket csiszoló közös műhely legyen. Ne tanulja el az ifjúság korábban a bűnöket, hanem ismerné őket (kemény munka ugyanis a megszokottól eltántorítani valakit), hanem tegye magáévá lassanként az erényes magatartást, hogy az iskolát elhagyva elforduljon a bűnöktől. Amint a PLATÓNNAI nevelkedett fiúról megírják, hogy amikor hazatérve apját teljes torokból hahotázni hallotta, rosszállását fejezte ki, és azt mondta: *ilyesmit Platónnál sohasem tapasztalt.* Még ha otthon, az anyai iskolában rá is ragad a gyermekre néhány hiba (a szülők járatlansága vagy hanyagsága folytán), alaposan kell arról gondoskodni, hogy ezekről itt, a közösségben leszokjanak. Mire való ugyanis a fürdő, ha nem arra, hogy a piszkot lemosassuk? Mire való az iskola, ha nem szoktat le a bűnökről (a lélek piszkáról)?

14. *A vallásosságra is nyilvánosan kell oktatni az ifjúságot,* hiszen ez egész oktatásunknak, egész életünknek a lelke, és ugyancsak *tanítható, azaz példák, szabályok, utánpótlás révén oktatható és elsajátítható,* ha a Szentlélek együttműködik a mi hűséges és alázatos igyekezetünkkel.

15. Az ifjúság *csoportos* nevelését kettős értelemben használom. Nemcsak az ifjúság csoportjait értem rajta, vagyis azt, hogy az iskolába beadott összes tanulót azonos gondoskodással szeressük és neveljük, hanem a tudományok csoportjait is, melyekben gyakorolniuk kell magukat. Így, közösségben ugyanis több tudományt lehet agyukba csepegtetni, jobb erkölcsöket lehet beléjük nevelni, több tévelygést lehet (az idők folyamán) megszüntetni. Hatékonyabbá lehet a munkát tenni, gazdaságosabbá a költségeket, ha nem egyesek, hanem valamennyi számára fogadunk tanítókat azért, hogy mindenkit avassanak be minden szükséges tudásba.

Így elérjük, hogy minden nyilvános iskola legyen először is *gyógyintézet,* hogy ott megtanuljanak élni és erőssé válni, másodsor *tornacsarnok,* hogy ott megszokják az egész életen át hasznos gyorsaság és erő gyakorlását, harmadszor *fényforrás,* hogy valamennyiök értelmét beragyogja a tudomány világossága, negyedszer *szónoki iskola,* hogy valamennyien kiképezzék magukat a nyelv és a beszéd ismerete felhasználásában, ötödször *munkahely,* hogy senki ne élhessen az iskolában (és később az életben sem) úgy, mint a tücsök a mezőn, tétlen ciripelgetéssel töltve az időt, hanem úgy, mint a hangyák bolyukban, mindig dolgozan, hatodsor *az erények műhelye,* hogy az iskola minden tanulója kicsiszolódjék minden erényre, hetedszer *a közösségi élet példaképe,* hogy, mint egy kis államban, mindenki elsajátítsa az engedelmeskedést, vagy alkalmasszerűen az élen állást, hogy már gyermekkoruktól szokjanak hozzá ahhoz, hogy uralkodjanak a dolgokon, sajátmagukon és másokon (hiszen talán úgy hozza a sors, hogy néhánynak másokat is kell irányítani); nyolcadszor legyen minden nyilvános iskola mintegy *jelképes egyházi gyülekezet,* hogy ott az élükre rendelt lelkipásztor, lelkiismeretük őrzője, beavassa valamennyiöket Isten ismeretébe és tiszteletébe azzal, hogy nemcsak vasárnap, hanem minden nap részesüljenek hitoktatásban, hallgassanak meg (életkoruknak megfelelő) rövid egyházi beszédeket, vegyenek részt különböző ismeretekben való oktatásban, és részesüljenek lelki vigaszban.

16. Legyen szó utoljára a gyakorlásról, hiszen minden nyilvános iskolában inkább *példákat és a gyakorlatot* kell felhasználnunk, *a gyorsabb és hatásosabb módszert,* mint a *parancsokat, a hosszadalmasabb és a nehezkesebb eljárásmodot.*

Csodálatos, ahogyan HOORNBECKIUS ír CLENARDUS alapján arról a módszerről, amellyel a mohamedánok tanítják iskoláikban az arab nyelvet.

Azt mondja, az a szokás náluk, hogy a legelső évektől kezdve szóról szóra megtanulják a Koránt, emlékeztükbe vésik azt a könyvet, melyet nem is értenek meg. Nincs is könyv egyik iskolában sem, a tanító emlékeztetőből mondja és írja a fatáblára a szöveget, melyet a tanuló emlékeztetőbe vés. Másnap ismét más leckét írnak, míg egy vagy két év folyamán meg nem tanulják az egész Koránt. Sokkal több olyan embert találni, akik így jegyezték meg a Koránt, mint amennyinek megvan otthon a könyv. Ime, a gyakorlás révén szívükbe vésik a tanításokat, nem lapokra.

17. Végül érintsük a célt is, amiért mindenütt fel kell ilyen nyilvános iskolákat állítani. Ti. azért, hogy *mindenütt gyarapodjék a művelt emberek száma*. Ha ugyanis az emberek műveletlenül nőnek fel, úgy fejlődnek, mint az erdei fák, bokrok, a csalán és a tövis. Ha azt akarjuk, hogy úgy fejlődjenek, mint a gyümölcsfák, gondosan kell őket ültetni, öntözni, nyesni. *Azoknál a népeknél, amelyek felhasználják az irodalmat és az iskolákat, a gyerekek is többet tanulnak, tudnak, és értenek, mint máshol az öregek* — írja valaki. Ha ez igaz, akkor azon kell lennünk, hogy minden népnél kerüljenek ki a felállított iskolákból olyanok, akik tanulnak, tudnak, értik a dolgokat. Akkor érijük el azt, amit kívánunk.

18. Nincs alapja annak, hogy valaki ezt az ellenvetést tegye: *vannak nyilvános iskoláink és mégsem látjuk hasznukat*. Figyelembe kell ugyanis venni azokat az okokat, amelyek miatt ez a helyzet. Jelenlegi iskoláink ugyanis az előző nevelés során elrontott tanulókat kapnak, akiknek az esetében először a rosszról való leszoktatás, majd a jóra való rászoktatás kettős munkát jelent, és bizony zavaros, terheset, sőt nemegyszer hiábavalót is. Másodszer: nem adják át teljesen az iskoláknak a tanulókat, csak bizonyos órákra. Ebből származik az, hogy a megszokotthoz naponta visszatérve megfertőződnek és továbbra is vonakodnak a jobbtól. Harmadszor: főleg azért, mert a tanítók — mivel a tehetségek jobb módszerrel való táplálásának alapelvei ismeretlenek — zsémbeskedéssel, veréssel, kemény módszerekkel idegenítik el maguktól és az iskolától a tanulókat.

Egészen más helyzetet teremt azonban az, amit most tanácsolunk. a) Meg lehet előzni az erkölcsök és a lelkek romlását a helyes nevelés idejében való megkezdésével. b) Ha a tanulók bölcs, tisztességes és szorgalmas emberekkel élnek együtt, akkor csak bölcs, tisztességes, jámbor dolgokat szabad látniok, hallaniok, cselekedniök. c) Mindezt nem keserves úton, nem kényszerrel kell elérni, hanem kellemes és kedves gyakorlatokkal és együttműködéssel, mint az majd a következő VII. és VIII. fejezetekből kiviláglik.

19. Meg lehet és meg is szokták ezen a helyen kérdezni: *a nemesi származású gyermekek összekeveredhetnek-e az iskolákban a nem nemesiakkal?* Válaszom: mind a két álláspont híveinek megvannak az érveik. Azokat, akik majd vezetők lesznek, nem szabad összekeverni a néppel, ahogyan ez Dávid példájából lát-szik, aki átadta fiát, Salamont, Nátánnak, hogy az elkülönítve nevelje. De ebben a példában bizonytalan, voltak-e olyan nyilvános iskoláik, amelyenket mi aján-lunk. Inkább az bizonyos, hogy nem voltak. Úgy gondolom, meg kellene fon-tolni, nem kezdődhetik-e éppen ezzel, a közös iskolázással, annak a jóslatnak a megvalósulása, mely szerint az oroszlánok az ökrökkel egy szénán élnek majd, és az oroszlánkölykök a borjakkal együtt legelnek? (Izaiás II. 6: 7.)

20. *Azt tanácsoljuk, nyissanak mindenütt nyilvános iskolákat*, hiszen mindenütt születnek emberek és nevelésre van szükség ahhoz, hogy a természetadta aján-dékok a lehetőségből ható erővé váljanak. *Csak lehessen is mindenütt*, mondhatja

valaki. Talán nem mindenütt lehet olyan embereket találni, akik alkalmasak mások nevelésére, vagy nem mindenütt vannak meg az eltartásukhoz szükséges eszközök, vagy más lényeges tartozékok? Válaszom: lényegesen szükségesek az iskola számára: *a tanítók, a tanulók és a jó könyvek*, melyekből a tanítók átáramoltatják a tanulókkba a műveltséget, a jó erkölcsöket és a vallásosságot. Kívánatos eszközök az *épületek*, ahol összegyűlhetnek, a *javadalmak*, melyekből a tanítók létfenntartását biztosítják, és végül olyan *előjárók*, akik az iskola tekintélyét biztosítják és a munkát szorgalmazzák. Mindezek nem hiányozhatnak semmiféle olyan helyen, ahol emberek a szokásos módon laknak.

21. *Mindenhol, ahol emberek születnek a világra, vannak tanulók.* Ahogyan a születés útján a világra jövünk, ugyanúgy iskolába is kerülünk. Miképpen épületeket lehet emelni mindenütt, ahol építőanyag: kövek, fa, vályog van, ugyanúgy nincs hiány az iskola anyagában: az ifjúságban. Nagyon is lehetséges tehát mindenütt az iskolák felállítására.

22. *Mindenütt vannak az emberek között olyanok, akik korban, tudományban, gyakorlatiasságban és még másban is felülmúlják a többieket, nem lehet tehát tanítóknak sem hiány.* Tanítani ugyanis nem más, mint példával és szóval irányítani a tanulni akarókat. Ha van, aki így az élen jár, már van iskola, és előre fog haladni az oktatás éppen úgy, mint amikor a mester hozzáfog a fa és a habarcs elrendezéséhez, akkor már előre is halad az építkezés.

23. *Ahol már vannak tanítók és tanulók, ott nem hiányozhatnak a könyvek sem, t. i. az isteni könyvek.* Mindenkinek ugyanis mindig és mindenütt a szeme előtt van a teremtményeknek a nagy könyve: *a világ*; csak tanuljanak meg olvasni belőle. Mindenkinek van sajátmagában is egy kisebb könyve: *saját értelme* a veleszületett ismeretekkel, a veleszületett, cselekvésre kész tető-ösztonókkal, mely állandóan egyre jobban kitér, csak tanulja meg mindenki irányítani is. Minden nép megszerezheti Istennek az isteni kinyilatkoztatást tartalmazó harmadik könyvét is, mert minden nyelvre le van már fordítva, vagy lefordítható. Más jó könyvek sem hiányozhatnak, ha megvan az igyekezet megszerzésükre.

24. Végül, ahogy sehol sem hiányoznak olyanok, akik családjuk eltartása érdekében nyájuk pásztorait is eltartják (gulyást, vagy kanászt, vagy juhászt, egyet, vagy többet is), *nem hiányozhatnak olyanok sem, akik eltartják gyermekeik kicsiny nyájának őrzését, egyet, vagy többet.* Észszerű dolog ez, hiszen nagyobb gondot kell fordítani az emberi sarjadékokra, mint a barmokra, és azért is, mert az állatokból szerzett jövedelem elköltethető az emberekre, hogy a nem eszes dolog szolgáljon az eszesnek, a testi táplálék pedig az emberi lélek táplálására is.

25. Ha valaki még ezek után is nehézségeket képzel el, teljes igazsággal lehet állítani, hogy *könnyebb lesz így minden, mint a jelenlegi művelődés esetében, mely csak egyesek érdekeit szolgálja, és a többiekét elhanyagolja.* a) Könnyebb ugyanis az egész ifjúság egy nevelőjét eltartani, mint (a mostani állapotnak megfelelően) sok magántanítót. b) Könnyebben tanít egy tanító sok tanulót együtt, mint egyeseket külön-külön. (Kérdezd meg a katonai parancsnoktól, hogy egyenként akarja-e az újoncokat a csatamezőre kivezetni és a fegyverekkel gyakorlatoztatni, vagy csapatban? Bizonyára az utóbbit fogja választani, hiszen könnyebb is úgy a dolga, és sokkal nagyobb eredménnyel is jár.) c) Könnyebben tanulnak meg a tanulók csoportban mindent, mint külön-külön, a versengés következtében. Mint a költő mondja: „*Akkor fut ki gyorsan a kinyitott zárkából az izmos ló, ha vannak olyan társai, amelyeket elhagyhat, és olyanok is, amelyeket követhet.*”

26. Megkönnyítheti még a dolgot, ha a nyilvános iskola számára olyan helyet választunk ki, hogy oda könnyen gyűlhessen össze az ifjúság. Ilyen t. i. a városok

közepe, ha lehetséges, a templom közelében, mintegy az egyház szent helyeként. Legyen az iskola, ha lehetséges, kellemes helyen, kertben, vagy fák árnyékában, gyeper helyen, vagy képekkel díszített helyen. Legyen olyan befogadóképességű, amennyi az ifjúság sokasága, és legyen hely minden egyes osztály számára külön. Vegyék figyelembe az időt is; vagy legyenek együtt állandóan egy helyen, vagy legalább naponta, hogy a jövés-menésben ne legyen alkalom a rendbontásra, vagy legalábbis a felesleges időtöltésre és a megtanultak elfelejtésére.

27. *Megkönnyíti a munkát a minden dologban megtartott rend is*, t. i. az, hogy az egész iskola olyan legyen, mint a *lánc*, melyben minden karika a másikba kapcsolódva biztosítja az egész összetartást. Legyen olyan, mint az *óra*, melyben minden fogaskerék úgy kapcsolódik a másikba, hogy egynek a mozgása következtében a többi is mozog szépen és harmonikusan. Minden iskolának meglesznek a maga keretei, mikor kezdődjék, és mikor fejeződjék be, és közbeeső határai, melyeken keresztül kezdetétől a végéig működjék. Nem lényegtelen, hogy mikor kezdődjék és végződjék, az kell t. i., hogy *minden nyilvános iskola és osztály működésének folyamata az évhez legyen hasonló*: miképpen az év kezdete és vége természetszerűen telre esik, úgy az iskola és az osztályok kezdése is akkor legyen, ne máskor.

Elsősorban azért legyen ez így, hogy harmóniában legyen minden mindennel. Továbbá azért, mert ilyenkor kevésbé húzódnak vissza az emberek a közügyektől, mint máskor. Végül azért, mert az emberek lelki világa is összeszedettebb télen, mint tavasszal (hogy a nyárról és az őszről ne is beszéljünk), hiszen maga a levegő zord állapota is tömöríti az erőt minden élő szervezetben. (A Gergely napi ünnepséget, melyet sok iskola megtart, át kell tenni télre.)

28. *Az iskola kellemességének legfőbb biztosítóka a teljesen gyakorlati és szívélyes módszer lesz, hogy ennek következtében az iskola valóban játszóhely, azaz az életre való kedves előkészület lesz.* Ez akkor valósul meg, ha az élet minden tevékenysége a gyermekhez illő formában folyik le, nemcsak olyan céllal, hogy megértsék a dolgokat, hanem úgy, hogy örömük is legyen bennük.

Használjuk ezt fel olyan dolgokhoz, amelyekben egyébként nem gyönyörködnek ez az életkor. Ha a tanulók majd elhagyják az iskolát, és az élet ügyes-bajos dolgait intézik, ne tűnjék ez úgy fel nekik, hogy teljesen új dolgokkal kerülnek szembe, hanem komolyabb dolgokhoz alkalmazandó új és kellemes feladatokat lássanak bennük. Ennek a célnak az érdekében jó lesz úgy rendezni a dolgokat, hogy minden iskola legyen mintegy (1) egy *kis gazdaság*, mely bővelkedik az étellel kapcsolatos gyakorlatokban; (2) egy *kis állam*, mely a törzs és a polgárok decuriáira van felosztva, melynek megvannak a konzuljai, prétorai, megvan a szenátusa, bíróságai, mindegyik a helyes rend példájával teljesen; (3) egy *kis gyülekezet*, mely bővelkedik az Isten dicséretében és a szent gyakorlatokban. Legyen egy szóval az iskola olyan, mint egy *kis Paradicsom*, bővelkedjék a gyönyörűségben, kellemes sétákban, látványokban, beszélgetésekben, részben előre meg nem szabott időben, tetszés szerint, részben megtervezettekben, hogy azokon elmélkedjenek, legyen lehetőség megtárgyalandó kérdések megválaszolására, levelek megírására, színpadi játékokra, hogy a tanulók így megszerezzék maguknak a szabad szólás művészetét. Ha ez így lesz, megérdemli az iskola ezt a mondást: *Az igazi iskola tiszta játék.*

29. Végül, hogy mindezek egyszeri helyes megszervezés után rendben fenn is maradjanak, szükség lesz arra, hogy az iskola élére (az osztálytanítókon és a rektoron kívül) *kurátorokat, vizitátorokat*, azaz ún. *iskolairányítókat* állítsanak, a város vezetői, a lelkipásztorok vagy a polgárok sorából kiválasztott férfiakat.

Ahhoz, hogy ezek ügyeljenek a dolgok szükséges folyására, nem mindig lényeges, hogy nagyon tanultak legyenek, hanem inkább igen jámborak, komolyak, bőlesek, hogy észre tudják és akarják venni az eltéréseket, és vissza tudják ezeket vezetni hivatalos tekintélyükkel és szelid szigorúsággal a rend útjára.

30. Hozzáteszem még, hogy ezeket az iskolákat minden bölcsességre oktatóknak mondják, és legyenek is azok. Foglaljanak magukba fokozatosan minden ismeretet: *I. az érzékieket, II. az értelmieket, és III. a lelkieket* (azaz: a fizikaiakat, a metafizikaiakat és a fizika felett állókat). Egyiket se tárgyalják elkülönítve, hanem egymáshoz kapcsolódóan az élet hét emberi korszakán keresztül, az alapközből és az egyszerű ismeretekből kiindulva, magasabb és szélesebb fokozatokon keresztül egészen a csúcsockig, ahonnan már az eget lehet megközelíteni. Nem is lesz nehéz, sőt nagyon is könnyű, az ilyen minden bölcsességre oktató iskola, még nehezen megszerezhető könyvtárra, tanítókra és módszerre sem lesz szükség. *Könyvtára* lesz először is mindenkinek saját maga, másodsor az őt körülvevő teremtmények, harmadsor a Biblia, melyet az általános bölcsesség minden tanulójának állandóan a keze ügyében kell tartania. *Tanítója* lesz először ismét mindenki saját magának, másodsor Isten minden teremtménye, ha értelmesen figyelik meg őket, harmadsor Isten lelke, ha mindig alázatosan segítségül hívjuk. *A módszer* végül mindig azonos lesz, és pedig egyszerű és könnyű. Mindig az elméletből kell kiindulni, abból rátérni a gyakorlatra és eljutni a felhasználásig.

A GYERMEKKOR ISKOLÁJA,

azaz az ifjúság gondos és bölcs neveléséről hattól tizenkét éves korig.

Minden dologban a megelőzők jelentik a következők számára a kezdetet és vetik meg az alapot. A későbbiek nem járulékosan csatlakoznak a korábbiakhoz, hanem rájuk épülnek úgy, hogy függenek is tőlük és támaszkodnak is rájuk. Ha az épületnek nem jó alapot vetünk, vagy nem jól vetjük meg, nem állhat fenn a rá emelt építmény sem szilárdan, sem sokáig, sem biztosan. Mindig ingadozni fog, mindig összedűléssel fog fenyegetni, és ez idővel be is fog következni, ha csak meg nem támasztjuk új, járulékos oszlopokkal.

Hogy tehát mindaz, amit a kisebb és nagyobb gyermekek mozgatni, látni, hallani, beszélni, tapintani kezdenek, alapul szolgálhasson, melyre az egész élet minden elkövetkező dolgát építhessük, nekünk kell gondoskodnunk arról, hogy helyesen vessük meg ezeket az alapokat. Az előző fejezetben a kisgyermekkel kezdtük, akik még nem tudják értelmüket használni. Számukra életkoruknak megfelelően nyitjuk meg az iskolát, ti. akkor, amikor a kisgyermekkorból kilépve a gyermekkorba kerülnek. Ebben az iskolában meg kell tanítani mindazt, amit később majd a serdülők iskolájában is tanulnak, de rövidebben, egyszerűbben és inkább hétköznapi módon.

Megállapításom tehát: *A gyermekek új emberkéik, leendő utódai azoknak, akikből most a világ (az állam, a gyülekezet, az iskolák) áll.*

1. *Emberek?* Tehát emberségre kell őket nevelni.

2. *Gyermekek?* Tehát gyermekekhez illő módon, korukhoz illően.

3. *Leendő férfiak?* Hogy ilyenekké váljanak, olyan dolgok segítségével kell őket nevelni, melyek hasznukra lesznek férfikorukban.

4. *Mivel a férfikor az öregséggel, az öregség pedig a halállal végződik, a halál pedig a feltámadással folytatódik,* úgy kell őket nevelni, hogy ezen az életen keresztül szerencsésen eljussanak a következő életre.

5. És mivel *a halál bizonyos, de órája bizonytalan,* haladék nélkül kell őket nevelni.

6. *Mivel az életkor egyes fokozatait érik csak el,* fokozatosan kell őket nevelni.

7. Mivel a gyermekkor gyengesége miatt még nem bírja a mesterek munkáját, könnyebb munkára kell a gyermekkor idejét felhasználni, mintegy a későbbi, komoly feladatok előkészületeként.

8. Tehát olyan munkákra kell a gyermekkort felhasználni, melyekre a gyermekek már koruknál fogva képesek.

9. Fel kell tehát használni a betűvetésre, a nyelvekre és a könnyebb tudományokra, melyek játékok az emberi tehetség számára, és szép előzetes gyakorlatot jelentenek az egész életre.

10. Mindezeket pedig komolyan kell venni, mert az élet, melyre felkészülnek, nem játék, hanem komoly dolog. Ne gondoljuk, hogy a gyermekek nem képesek komoly dolgokat komolyan venni, ha a maguk módján is. Helyesen mondja ERASMUS: A műveltség megszerzésére többet ér egy év a gyermekkorban, mint tíz akkor, amikor a más gondokkal elfoglalt szellem már megmerevedett a tanuláshoz.

Mivel a gyermekek új emberkéik, és a dolgokban még járulatlank, ebben a fiatal korban még hűségesebb és gondosabb tanítókra van szükségük. Úgy van ez, mint ahogyan az épületnek jó alap szükséges, jól kell megrajzolni egy kép fő vonalait, mert aszerint alakul minden, ahogyan alapjait megvetettük. A legelső osztály tanítója bölcsébb legyen a többinél, nagyobb fizetéssel is kell alkalmazni, mint a többi osztály tanítóját.

Ennek az iskolának az legyen a célja, hogy a test, az érzékek és az értelem gyorsaságát kialakítsa. Azaz

1. Fejlessze a mozgatószervek használatát, sőt a szemét is, hogy gyorsan olvassa a betűket, a nyelvé is, hogy az elolvasottakat gyorsan mondja ki, sőt a kezét is, hogy gyorsan írjon és rajzoljon.

2. Teltse az összes érzékeket (a külsőket és belső érzékeként a képzeletet és az emlékezetet) az élénk táruló dolgokkal, hogy megismerjék a dolgokat az egész világon, bárhol is vannak, ugyanazokat.

3. Indítsa meg az értelem használatát a tudományok (számтан, zene stb.) alap-elemeivel, a bölcsesség kezdeteivel (illelmes magatartás) és a vallásosság alapjaival.

Jegyezzük meg a következőket:

1. Az érzékszervek gondozásával kapcsolatban. A külvilágról tudósító érzékszervek gyakorlása úgy folytatódjék, hogy a nagyobb gondot a szellemi képességek gyakoroltatására fordítsuk. Ti. arra, hogy a tanulók szokják meg távolabbi dolgokra is kiterjeszteni a figyelmüket, és pontosabban megfigyelni a dolgokat, alaposabban felfogni, elképzelni, megkülönböztetni, emlékezetükbe élesebben bévésni őket. Az előre haladó idő sürgeti most már a természetet, ne várjuk meg, míg az agy megkérgesedik, és nehezebben fogja fel az elébe táruló dolgokat. Helyesen jegyzi meg valaki: *Amit gyerekkorunktól fogva tanulunk, az nemcsak gyorsabban, hanem alaposabban is vésődik belénk.*

2. Ami a művészeteket és a tudományokat illeti. A megtanítandó művészetek és tudományok közül legfontosabbnak a matematikát tartjuk, mely a számok, a mértékek, a súlyok közötti különbséget mutatja. Azt tanácsoljuk, hogy ezt már kezdettől ismertessük meg az ifjúsággal, hiszen a gyermek értelmét nem haladja meg az, amit helyesen ismertetünk meg vele, (ez ugyanis lefesthető és szemlél-tethető), sőt kiválóan élesíti és hangolja az értelmet minden más tudományra.

Meg kell ismertetnünk a matematika keretében 1) az érzéki világ törvényeit, a még szinte kitapintható alapelveket tárgyalva, hogy bizonyosságuk és bizonyításuk kézzelfogható legyen. 2) Ismertessük meg az értelem használata céljaira szolgáló kulcsot és ajtót az előforduló számítások

sokasága, az önmagától kóbor képzelet lekötése, a megadott feladatokra való rögzítése érdekében. 3) Meg kell ismertetnünk az alapjait az egész tudománynak, melynek minden titka a számok, a mértékek, súlyok arányaiban rejtőzik. Innen, a mennyiségeknek ebből a tudományából alakult ki ennek a tudománynak a sajátos neve, hiszen „mathema” „disciplínát”, megszerzett tudást jelent. A gyermekek igen jól fogják fel ezt a tudományt, ha helyesen ismertetjük meg vele őket. Adj a gyermeknek kezébe vonalzó, körzőt, mérleget, a számoknak és a mértékeknek ábrázolásait — érdekes dolgokat fogsz tapasztalni!

A célunk elérésére vezető eszköz a hat osztály lesz, melynek mindnek megvan a maga feladata, ezt fogja tartalmazni könyve is. Az osztályok és a könyvek pedig a következők lesznek:

I. *Bevezetés a belük ismeretébe.*

II. *Az érzékelhető dolgok világa.* (Megvilágító).

III. *Gyermeki erkölcstan*, melyet az érzéki világból és az emberi természet elemzéséből vezetünk le.

IV. *A bibliai történetek kivonata.*

V. *A Biblia lényege*, mely magába foglalja a legegyszerűbb összefoglalását annak, amit hinnünk, remélnünk és tennünk kell.

VI. *Gyermekeknek való Szfinksz.* (Észélesítő).

1. Az ennek az iskolának szóló valamennyi könyvet úgy kell összeállítani, hogy a) előkészítsék azoknak az útját, akik klasszikus tanulmányokat fognak majd folytatni; de az élet világosságát nyújtsák azoknak is, akik majd mesterseget tanulnak. b) Akár végigjárja valaki ezeket az alsófokú osztályokat, akár nem, legyen meg a fokozatának megfelelő eredmény, hiszen olvasni tudnak már (az első osztálytól kezdve). c) Ha valaki nem is találna nyilvános iskolát, magánúton bárki megtaníthatja olvasni, és akkor már magától juthat el a többi ismeretre.

2. Ez akkor következik majd be, ha valamennyi és mindenegyik könyv a) általános lesz, vagyis mindent tartalmaz. b) Ha a könyvek módszerek lesznek, vagyis maguktól fokozatosan fejlesztik az értelmet. c) Ha képek, ábrázolások és más kellemessé tevő dolgok segítik majd a munkát. d) A könyvek a kertművelésből kapják a nevüket, mint pl. *Palántás*, *Veteményes*, *Violaágy*, *Rózsáskert*, *Zöldellő Liget*, *Paradicsomkert*, és mindenegyik példányon legyen megfelelő kép is, pl. a gyökereké, a magvetőé, a violáé, a rózsáké, a zöldellő ligeté, a *Paradicsomkerté*, és tartalmuk is igazodjék a címekhez.

Így pl. 1) a *Palántás* tartalmazza az ábécét, a szótagolást, a szójegyzéket, a számokat, a rövidebb imákat; 2) a *Veteményes* minden tudománynak a rövid kivonatát, vagyis az általános bölcsességnak az alaptörvényeit; 3) a *Violaágy* ezeknek a bővebb és teljesebb kivonatát; 4) a *Rózsáskert* a világ ismertetését (gyakorlati dolgokkal együtt), vagyis a természeti ismereteket, 5) a *Zöldellő Liget* az emberi értelem ismertetését, a tudományokra és az erkölcsökre vonatkozókat, 6) a *Paradicsomkert* a Szentírás ismertetését, rövid tartalmát (a belőle folyó gyakorlati ismeretekkel), a hitet, a reményt és a szeretetet. Ezeknek a követelményeknek az az értelme, hogy a) ezek a címek ragadják meg a gyermekeket és csináljanak nagyobb kedvet a munkához; b) hogy érthetőbbé váljék fokozatosságuk és nyilvánvaló legyen, mit kell nyújtaniok.*

4. *Kevés könyv legyen.* Ha a világot meg kell szabadítani a könyvek áradatától, ezt már az alapoknál meg kell kezdenünk. Ha pedig a világot az isteni könyvtár segítségével kell irányítanunk, ezt is az alapoktól fogva kell megkezdenünk.

5. Legyen a könyvekben a feladatok olyan tömege, hogy kényelmesen foglalkoztathassa az egész gyermekkort, ne maradjon belőle idő hiábavaló és rossz dolgokra.

* Nincs 3. pont az eredeti szövegben.

6. *Válogatott* (a Szentírásból vagy máshonnan merített), és népszerűen megfogalmazott igazságokból álljanak ezek a könyvek. Igen hasznosnak tartjuk ugyanis, ha már kis koruktól fogva megtanulnának a gyermekek bölcs gondolatokat, akár ezeréveseket is. Egyetértett ezzel AISZKHINÉSZ is, hiszen az ő szavai: „*Úgy gondolom, a teljes gyermekkoron át kell tanulni a költők gondolatait ahhoz, hogy a férfikorban fel is tudják majd használni őket.*” Hasonló nézeteket vall SZÜRAKIDÉSZ is. (c. 39.)

De milyen gondolatokat kell megtanulni? Hogy számszerűen is lássuk a dolgot: 1) merítsünk ezret a Szentírásból; 2) a természetre vonatkozó szép mondásokból százat; 3) a himnuszokból és zoltárokból fele-fele arányban ezret; 4) az erkölcsi életre vonatkozó szólásokat és versikéket stb. Szép lenne, ha mindezeket nemcsak egy halmazban nyújtanánk, hanem valamilyen rendszerbe szednénk, a) valamilyen értelmes összefüggésbe, esetleg párbeszédbe, vagy szövegbe, vagy b) abécé szerinti sorrendbe, szinte mutatóként úgy, hogy a szójegyzék kezdete legyen. c) Járulhatna hozzájuk egy kis nyelvtani rész is, hogy a gyermekek megtanulják utánozni is ezeket a szólásokat.

7. Végül: ezek a tanítás céljait szolgáló könyvek (éppenúgy, mint minden más mesterséges eszköz) ne a láb szerepét töltsék be számunkra, hanem mankó-két, melyek a megteendő lépéseket biztosítják és irányítják, de ha a láb megerősödött, eldobják őket. Tehetségünknek, értelmünknek, akaratunknak, kezünknek, nyelvünknek is van szüksége irányításra, de arra kell törekednünk, hogy ne állandóan, és az irányítást úgy kell felhasználnunk, hogy rövidesen elvethessük azt.

Az eljárás módja. Kellemes módszerre van szükség, hogy minden játékosnak tűnjék fel. Kell azonban, hogy a tanulók maguk lássanak, olvassanak, tegyenek mindent, és maguk is használják fel ismereteiket. Kell, hogy hagyjuk őket mindent 1) látni, hallani, érinteni, 2) kimondani, olvasni, írni, 3) festeni, tenni, 4) saját használatukra alkalmazni.

15. Mivel minden ismeret alapja a matematika, minden számításunk gyökere a számlálás, a hossz- és a súlymérés, (az ember és az állat közötti különbséget is abban látják egyesek, hogy az állat nem tud számolni), el kell érni azt, hogy az alsófokú iskolákban is tárgyaljuk általánosságban a számtant, a mértant és a statikát.

Ennek indokai:

1. Mindhárom mindenki számára szükséges az ésszerű élethez. Miképpen a betűk ismerete nélkül nem ismerhetik meg az irodalmat, sőt még egy könyvet sem tudnak elolvasni, így nem lehet a számok, mértékek, súlyok ismerete nélkül a világ titkaiba sem behatolni, hiszen abban mindent számok, mértékek, súlyok szerint alkotott meg az isteni művészet. A dolgok tagozódását sem lehet jobban másként vizsgálni.

2. Ezek az ismeretek a tehetség köszörűkövei, a bölcsesség kulcsai és a velük való foglalkozás igen tiszteletre méltó.

3. Ezek az ismeretek kellemesek a gyermekkor számára, melyet olyasmivel kell foglalkoztatnunk, ami örömet szerez neki.

4. Ezek az ismeretek az egész élet folyamán hasznosak

17. Mindazt, amit a gyermekek megtanulnak, véssék is jól emlékezetükbe. Ez az életkor nem érzi a fáradalmat, hiszen a tanulás nem is okozza ezt neki. Mivel a gyermek érdeklődő, könnyen behatol mindenbe, mivel esze még friss, könnyen

megragad benne a tudás. Egy év alatt sokat fogad magába (akár egy teljes idegen nyelvet). Ebben az életkorban gyűjtse tehát magának a tudás kincsét.

18. A gyermekkori oktatáshoz kell még számítani a szomszédos népek nyelvének elsajátítását is. Megtanulhatják ezeket a gyermekek akár otthon, a nyelvet ismerő szolgáltól, vagy tanítóktól, vagy pedig ezt a nyelvet használó emberek között élve. Ilyen szomszédokra 10—11 éves, vagy 12—13 éves korban lehet rábízni a gyermekeket, még olyan áron is, hogy ezzel, mint külön tanulmánnyal, megszakítjuk a gyermekkori, vagy serdülőkori iskolázást, megfontolva, hogy a gyermekkor a legalkalmasabb az idegen nyelvek elsajátítására, mert

1. a nyelvük még mozgékonyabb és könnyebben áll még rá a szokatlanabb és keményebb hangokra is, mint később;

2. emlékezetük — amelyre pedig éppen a nyelveknél nagy szükség van — ekkor a legfőkélyesebb;

3. a gyermekekkel velük született a fecsegés ösztöne, ez pedig elősegíti a nyelvtanulást;

4. a reális ismeretekre, melyek az ítélőképességen alapulnak, még nem alkalmasak a gyermeki egyéniségek. Mit csináljanak tehát? Nem tethetnek okosabbat, főleg azért, mert megvan a módszerünk, hogy a nyelvtanulás gyorsabban haladjon. Mindig ismert anyag segítségével tanulunk, így a gyermek értelme nem a dolgokkal küzd, hanem ezek ismeretétől támogatva csak a szavakat kell elsajátítania.

Könnyű módszer. Az anyanyelvükön megtanult könyveket kell olyan nyelven megírva, szóról szóra egyezően, a kezükbe adni, amelyiknek elsajátításába belefogtak. Ebből az fog következni, hogy

I. könnyen megértik, hiszen értelmüknek nem kell a dolgokba behatolnia (mert ezeket már ismerik), hanem figyelmüket a szavakra és a mondatokra fordíthatják;

II. ismétlik a dolgokat, így azokat még világosabban megértik;

III. annál jobban készül fel értelmük a magasabb tanulmányokra.

19. *Használjunk fel mindenféle zenét!*

1. Mindennek harmonikusnak kell lennie, de nyilvánvalóan leginkább ennek. 2. Szolgálja a tisztességes felüdülést. 3. Foglalkozzunk vele Isten dicsősége kedvéért, hadd versengjen mindenki Dávid művészetében.

I. Általános szabály. A gyermekkor iskolájában mindenkivel egyenlően kell bánni; ne vegyük tekintetbe, ki lesz nemes, ki szegény, ki mesterember, ki kereskedő, ki paraszt, ki államférfi, és ki alattvaló, hiszen olyan dolgokat tanítunk, amelyek mindenkinek hasznára vannak; olyanféleképpen járunk el, mint ahogyan az anya méhében alakul ki minden embernek minden tagja. Hintsük el tehát az általános bölcsesség magvait az egész Krisztustól megszentelt ifjúság lelkében — akár a felsőbb (latin) iskolába fognak továbblépni, mintegy előre belekóstolva minden tudományba, akár mesterséget fognak tanulni, és nemzeti nyelven fognak olvasni meg emberi beszédet hallgatni. Elsősorban azonban arra törekedjenek, hogy Isten igéjét olvassák és hallgassák...

A SERDÜLŐK ISKOLÁJA

a nyelvek és a tudományok gimnáziuma, tárháza főként a latin nyelvnek, más tudományoknak és ismeretköröknek, valamint az erkölcsnek és a jámborságnak

Már a gyermekkel kapcsolatban megállapítottuk, mit jelent, ha valaki műveletlen, vagy művelt, mi a különbség a kettő között. A kisgyermekkor és a gyer-

mekkor iskolájában már megadtuk az alapokat ahhoz, amelyenné a serdülőkét kívánjuk kialakítani.

Ha természeti, vagy művészeti képpel kell megvilágítani a dolgot, kényelmes *palotához* hasonlíthatjuk az ember értelmét; a kisgyermeké bizony még homályos, a gyermeké fehér, kicsiny és zavaros képekkel teli, a lassan már művelődő viszont világosabb és szebb képekkel díszes. Vagy, ha úgy tetszik, a művelten ember értelme olyan, mint a *fővénnyel teli mező*, még egy fűszál se sarjad rajta, a művelté viszont olyan, mint a szépen megművelt kert, mely a szemnek és a szaglásnak kellemes virágokat terem.

Minden embernek és a közjónak egyaránt érdeke tehát, hogy kiműveljük az emberi tehetséget, amennyire csak lehet. Hogy ezt jobban megérthessük, és ne vesztegensük el az emberi értelem kiművelésére fordított munkát, előrebocsátunk néhány dolgot az emberi egyéniség műveltségéről, mielőtt annak kialakításáról szólni kezdenénk.

1. *Mi az ember?* A mindenható, mindentudó, szent és örökké boldog ISTEN képmása.

2. *Mi a tehetség?* Az embernek veleszületett alkalmassága arra, hogy Isten képmásává nevelhessük, hiszen megadatott neki az ÉRTELME, a KEZE és a NYELVE.

3. *Mi az emberi értelem?* A dolgok tükre, mely a mindenható Isten hasonlóságára formáltatott.

4. *Mi a kéz?* Az eszközök eszköze, végtelen sok munka előállítója, Isten jobb-
jának a mása, mindennek építője.

5. *Mi a nyelv?* Tolmácsolója az embernek a másik emberrel szemben mindarról, amit meg kell érteni, vagy tenni, vagy amit már megértett és megtett.

6. *Mit jelent: kiművelni a tehetséget?* Ezt olyan értelemben használjuk, mintha szántóföld, kert, szőlő megműveléséről lenne szó, vagyis annyi, mint serény gonddal arra készíteni, hogy az emberi élet számára hasznos gyümölcsöt teremjen. Ilyen szempontból élő szántóföldnek mondhatjuk az emberi értelmet.

7. *Milyen részterületei vannak a tehetség kiművelésének?* Annyi, ahány formája a tehetségnek, vagyis három. Az ÉRTELMET ugyanis úgy műveljük, vagyis csiszoljuk, hogy valóban sokfélé tudjunk, és ne vezessenek félre bennünket téves nézetek, hogy gyönyörködni tudjunk a jóban és elkerüljük a rosszat. A KEZET más készségeinkkel együtt úgy műveljük, hogy el tudja végezni teendőinket és a dolgok hiányosságait iparkodásunkkal tudjuk pótolni. A NYELVET úgy műveljük, hogy embertársainkkal való érintkezésünk ésszerű, szíves és kellemes legyen. Röviden: úgy műveljük ki az emberi tehetséget, hogy képesek legyünk TUDÁST SZEREZNI, CSELEKEDNI és SZÓLNI.

8. Mit jelent TUDNI? Annyit, hogy a dolgok képével szépen kifestett értelemmel rendelkezünk. Ennek hármas jelentése van: a) ISMERNI, b) MEGÉRTENI, c) ALKALMAZNI tudni a dolgokat.

9. Mit jelent ISMERNI a dolgokat? Az ellentétét nem ismerésüknek. Ezt elérhetjük a dolgok látásával, hallásával, szaglásával, ízlelésével, megérintésével. (Már a legkorábbi gyermekkorban kell az érzékeket gyakoroltatni.)

10. Mit jelent MEGÉRTENI valamit? Értelemmel felfogni, mi és milyen önmagában a dolog, mi a célja, honnan származik és hogyan. (A serdülőkort kell a magyaráztatásban gyakoroltatni.)

11. Mit jelent a dolgok ALKALMAZÁSA? A dolgok ismeretét és megértését átvinni valamilyen, az élet számára hasznos dologra, hogy miképpen a Teremtő szándéka szerint semmi sem hiábavaló, úgy ne ismerjünk és értsünk mi sem

haszontalanul semmit. (A megállapodottabb kort kell gyakoroltatni a dolgok felhasználásában.)

12. Mit jelent CSELEKEDNI? Tettel követni az ismeretet, a megértést és az alkalmazást, hogy előmozdítsuk vele a magunk és mások javát, az egyén és a közösség érdekeit, tekintettel a dolgokra, az emberekre és az Istenre.

13. *A dolgok figyelembevételével mit kell tennie az embernek?* Válaszom: uralkodni rajtuk, hiszen így parancsolta a Teremtő a Teremtéstörténet I. könyvében, azaz: rendelkezni felettük, átalakítani és tetszése szerint felhasználni őket, vagyis mindent, ami a világon van.

14. *Mit jelent az, hogy tekintettel az emberekre?* Mértéktartóan, igazságosan, jó akarattal viselkedni mindenkiel szemben, éppen ezért tiszteletben tartani a békét és a barátságot, bármilyen helyzetben, vagy társadalmi körülmények között is él valaki.

15. *Mit jelent az, hogy tekintettel az ISTENRE?* Szeretettel, félelemmel, dicsérettel, imával és bizalommal tisztelni a jóságos Teremtőt. (Cselekvésben az emberi élet minden korszakát kell gyakoroltatnunk.)

16. *Mit jelent: SZÓLNI?* Lelkünk benső terveit közölni másokkal azért, hogy tanítsunk, figyelmeztessünk, buzdítsunk, vigasztaljunk stb. Mindent a közjó érdekében. Mindezekben idejekorán kell gyakoroltatni, főleg a serdülőket, kik annál inkább lesznek erre az iskolára alkalmasak, minél szilárdabb alapját vetették meg műveltségüknek az alacsonyabb iskolában.

A serdülők új emberkéik, kiléptek már a gyermekkorból, de még növekedésben van alakjuk, erejük és itélőképességük.

A serdülők iskolájának az a célja, hogy az érzékek segítségével megszerzett erdejét a műveltségnek bizonyos formák közé rendezze el, hogy azt a gondolkodás teljesebben és eredményesebben használja fel, hiszen az embernek az állatok felett álló méltósága az értelmétől függ.

Az ÉRTELMET kell tehát szorgosan kiművelni, hogy minél inkább az állatok fölé emelkedhessünk és minél közelebb kerüljünk az angyalokhoz. Vagyis tanulmányozzuk át összefoglalóan a világot, az értelmet és a Szentírást, hogy megérthessük, mi miért van. Itt, ebben az iskolában kell tehát minden dolog magyarázatát megadni, de népszerűen.

Ennek eszközei: a hármas tagoltságú, a maga alapelveiből levezetett rendszere a filozófiának és a teológiának.

A gyakorlati módszer ismét az, hogy ez párbeszéd, viták, színjátékok segítségével történjék.

Egy megjegyzés a párbeszédekről. Csodálatos, hogy az iskolák eddig nem tanították a beszélgetés művészetét, jóllehet az életben olyan jelentős a szerepe. Meg kell tehát a tanulóknak a beszélgetés művészetét tanítani előírt gyakorlatok segítségével. Lesznek majd párbeszédben megírt könyvek és gyakorlatok is.

A vitákkal kapcsolatban azt az észrevételt tesszük, hogy ezeket tanítsuk gyakorlás céljából a serdülők iskolájában, de hagyjunk fel velük az ifjúságban, helyettük gyakoroltassuk a bizonyítás és az ítéletalkotás művészetét. Pl.:

a vestibularisták számára: párbeszéd, viták,

a janualisták számára: a komédia gyakorlatának kezdetei,

az atrialisták számára: hasonló, de bölcs mondásokból, példabeszédekből, szépirodalmi szemelvényekből.

A Nagy Oktatástan ennek az iskolának hat osztályát állapította meg:

I. a grammatikait,

II. a fizikait,

III. a matematikait,

IV. az etikait,

V. a dialektikait, és

VI. a retorikait. Ebbe tartoznak a különféle stílusgyakorlatok, a történelem és a GELLIUS-tanulmányozás.

De hogy valamely iskola, vagy ezek valamely osztálya *panszofikus* legyen, akkor ezek csak fokozatban különbözhetnek egymástól, egyébként mindezeket meg kell tanítania.

Hogy néhány szóval megmagyarázzuk a dolgot, általában meg kell állapítani:

I. A serdülők (latin nyelvű) iskolájában ugyanazt kell tanítani, mint a gyermekkor anyanyelvű iskolájában, de (1) különböző nyelveken; ezek tanulmányozása fogja ugyanis leginkább foglalkoztatni ezt a korosztályt. Hogy könnyebben és eredményesebben töltsék ki ezek a tanulmányi időt, az már a korábban megismert dolgokból folyik. (2) Hogy ne unják meg a nagyon is elnyújtott dolgokat, és ne hiányozzék az új dolgok vonzó hatása, (3) és mivel a dolgok okai már kezdenek kitarulni, filozofálhatnak is.

II. Ebben az iskolában három dolgot kell már kezdettől tanulniok: I. nyelveket, II. tudományokat, III. jó erkölcsöket.

III. Az itt tanulandó *nyelvek* közé soroljuk: 1. a szomszédos népek egyik vagy másik nyelvét, 2. a latint, 3. a görögöt, 4. a hébert. Mindezek kényelmesen megtanulhatók hat év alatt. A latinra három évet lehet fordítani, a görögre kettőt, a héberre egyet.

IV. Az itt tanulandó *tudományok* 1. isteniek és természetiek, 2. emberiek, az emberi munkával formált világé, 3. szentírásiak arra vonatkozóan, amit hinniük, tenniük és remélniük kell.

V. A *gyakorlatok*: *érzékiek, értelmiak, akaratiak, készségekre vonatkozóak* (vagyis tevékenységek) és *stílisak*. Ezek lehetnek:

1. *azonnal megoldandók, de nem írásban, hanem szóban mindenkivel egyszerre végezve*: mi ez, vagy az; hogyan érted, hogyan oldod meg, vagy hogyan fejezed ki anyanyelveden, latinul, görögül? 2. *Az előre megtervezett* gyakorlatok kétfélék lehetnek: órás időtartamúak, melyeket ott, azonnal, az iskolában oldanak meg úgy, hogy mindenki csendben magában gondolkodik, rágódik, és végül megoldja, 3. *napi*, előre megtervezett nagyobb feladatok, főleg az idő előrehaladtával.

VI. Itt van a helyük mindenekelőtt a GELLIUSBÓL vett gyakorlatoknak. Hiszen nemcsak egy korszak, vagy egy nyelv íróit kell megismerni, hanem mindazt, ami nevezetesen bármelyik században, vagy bármelyik számunkra érthető nyelven megírt könyvekben őriztek meg.

A tisztességes kereskedelem révén az az érintkezési lehetőség alakult ki, hogy az egyes helyekről összegyűlt kereskedők összehordják valahová jó áruikat és szívesen cserélik ki a magukéval, melyet máshonnan, az ő tartományából hoz valaki. Ha meg lennének fosztva ilyen kapcsolatoktól, akkor szükségképpen szűkölködnének minden szükségesben az egész föld egy területe sem olyan szerencsés ugyanis, hogy minden szempontból elég legyen önmagának. Ugyanezt kell a bölcsesség kapcsolatairól is mondanunk. Jelöljünk ki tehát mindenkinek egy íróit, akár egy földdarabot, vagy szigetet, vagy várost, vagy bányát, . . . és az hozza napvilágra mindazt, az élet számára hasznosat, amit az író hűséges buzgalommal, finoman, szépen felkínál, (akár olyasmi az, ami az élet fenntartásához, akár a dolgok megismeréséhez szükséges, vagy széppé teszi az életet, akár gondolatok, vagy történetek gyöngyszeme, vagy drágaköve), és miután munkája eredményeként ezeket az értékeket megszerezte, hozza el a közös vásárhelyre, a magáét átadván másoknak, és másoktól szerezve meg azt, ami az övé lesz.

Meg kell engedni az írók társas olvasását 1. a tanító felügyelete alatt, 2. mindenki más-más íróat olvasson egyéni munkaként, 3. nyilvánosan mutassa be kivonatait, olvasson fel, vagy idézzon emlékezetből.

A gyakorlat eredménye ez lesz:

1. meg fogják szokni, hogy figyelmesen olvassanak, hiszen nyilvánosan kell beszámolniuk, és dicséretben akarnak részesülni, nem megszegényítésben.

2. Amit többen észrevesznek, az mindenkinek közös eredménye lesz, és így sokat fognak elérni a lemaradók is.

3. A Gellius-kollégiumokhoz, (amelyeket az Akadémián kell látogatni), már itt megszerzik a gyakorlatot.

Mindenki összegyűjti ugyanis a saját írójából

I. *a filológiai dolgokat*: szavakat, mondatokat, gondolatokat és hasonló példákat;

II. *a logikai dolgokat*: a ritka kérdéseket, a szellemes válaszokat; a bölcs érveléseket;

III. *a tárgyi dolgokat*: a korábban nem ismerteket, a dolgokról szóló szép történeteket, a tudományt és az eljárás főbb vonalait gazdasági, állami dolgokban, vagy bizonyos életmódra vonatkozóan.

VII. *A lakonikus stílus törvényeit jól ismerjék a serdülők, de követésükre ne kényszerítsük őket.*

...

Olyan gyakorlatokat kell tehát a serdülőknek adnunk, hogy kevés szóval és pontosabban tanulják meg kifejezni azt, amit valaki bőbeszédűen mondott el.

Könnyű dolog széltében-hosszában fecsegni, de a bölcsesség műve csomóba szorítani a lélek érzelmeit. Innen származik az a mondás: *Nehezebb lakonikusan beszélni, mint bölcselkedni.* Még aki jól ismeri is a dolgok okait, annak sem könnyű ezek titkait bezárni vagy kiereszteni. A rövid és velős beszéd nehéz tudomány, az ékesszólás csúcsteljesítménye; ilyen ormokra nem hágunk lépcsőfokok nélkül; ne siessünk és ne haladjunk nagyon meredeken.

WACZULIK MARGIT fordítása

COMENIUS NYELVMŰVELŐ ELVEIRŐL
S NYELVMŰVELŐ GYAKORLATÁRÓL

Ebben a dolgozatunkban azokat a comeniusi nyelvművelési elveket és gyakorlati eszközöket szeretnénk bemutatni, amelyek még ma is jól hasznosíthatók, illetőleg továbbfejleszthetők. COMENIUS nyelvművelési elveiben és nyelvművelő gyakorlatában a kortársi hasonló törekvéseket azzal túlta felül, hogy háttérbe szorította az *öncélúságot*, s előtérbe helyezte a *hasznosság elvét*.

Nagyon gyakran intett arra, hogy az iskolai nyelvművelő munkában első-sorban arra kell törekednünk, hogy a nyelv *kifejező képessége* finomodjék („linguae perpoliantur”),¹ de a nyelvi kifejezésbeli könnyedségre, hajlékonyságra, a nyelv helyes használatára való törekvés *nem öncél*: a tanulók azért tegyenek szert erre, hogy *hatásosan* tudjanak élni az életben a nyelvvel, azzal az eszközzel, ami kapocs ember és ember között. Az ilyen irányú nyelvműveléssel *hasznos* munkát végeznek az iskolák (vö. Magna Didactica: Cap. XVIII. 46.), hiszen nem az a célja az iskolai nyelvoktatásnak és nyelvművelésnek, hogy „in loquacitatem vanam”, üres csevegésre, tartalmatlan bőbeszédűségekre neveljen.² A *Prodromus Pansophiae* [Conatum Comenianorum Praeludia, 1634—1636]³ hasábjain is éppen a nyelv és a gondolkodás együtt fejlesztésének jegyében azt kívánja, hogy az iskolai *logika (dialectica)* és *retorika oktatása* legyen egészen *élészerű, hasznos*, mivel *értelmünkre és beszédünkre* (nyelvünkre) minden pillanatban szükségünk van, *ezek tartják ui. össze az emberi dolgokat*. (Studium Logicum et Rhetoricum proprius ad vitae negotia debeat accedere, cum rationis et orationis, quibus duobus vinculis res humanae continentur, expositionem profiteantur).⁴

A nyelv művelése, s benne a szókinccs bővítése sem lehet öncélú feladat: az a nyelvi forma, írás és beszéd, amely *csak szavakban* gazdag, célját téveszti.⁵ COMENIUS arra is utalt (pl. a *Podromus Pansophiae*-ben is),⁶ hogy az emberi műveltség, bölcsesség kiterjedését egyéneken és közösségekben egyaránt akadályozta a csak szavakban tobzódó közlés, beszéd is. Sok a szó, sok a nyelvi cicoma, s köztük elvész a lényeg, a reális tárgyi ismeret, az igazság. Az érthetetlen, a homályos nyelvi képletek a tudás, az ismeret bizonytalanságáról, ürességéről is árulkodnak. COMENIUS epésen jegyzi meg, hogy a filozófusok és teológusok könyveiben nyüzsögnek az ilyen nyelvi formák.

¹ vö. Scholarum Reformatio Pansophicus. Praha, 1956.

² vö. Dissertatio Didactica: 20.

³ vö. még: *Vaszkó*: Komenský A. J. világnézete: 92—93.

⁴ vö. ODO I. 410—411 (Pansophiae Praeludium: 14—)

⁵ vö. pl. De cultura ingeniorum: 18.

⁶ vö. III. 30.

A könyvekről, az értelmi képzés főeszközéről (De primario Ingenia colendi instrumento solerter versando)⁷ Patakon elmondott beszédében is arra buzdít COMENIUS, hogy inkább a tartalmas, mint a szavakban bővelkedő könyveket kell olvasnunk: olyan könyveket forgassunk tehát, amelyek az életre hasznos dolgokat („res vitae utiles tractabant”) tárgyalnak, s nem a szavakban tobzódnak csupán („sermone luxuriantur”).

De ugyanakkor „a nyelv használatának erősítésére”, a stílus fejlesztésére („ad Linguae firmandum usum”)⁸ is gondolnia kell a pedagógusnak: ezért kell naponta írásban stílusgyakorlatokat is végeztetni („Styli Exercitia ordinaria quotidiana quoque erunt”)⁹, hogy a nyelv és a kéz az ész készséges tolmácsa legyen. Nagyon ajánlatos pl. a missilis és nem missilis levelek íratása. De a nyelvet, a nyelvi kifejező készséget a beszéddel is jól lehet gyakorolni („linguae sermonibus bene exercebitur”): a helyes kiejtés, a szép beszéd elleni vétéseket is számon kell tartanunk, a hibázásokat állandóan javítanunk kell.

A dolgok, a tárgyak világos, pontos megismerése (erre a célra kívánta megszerkeszteni „Janua rerum” c. munkáját!) nélkül a beszéd, az írás nem lehet sem értelmes, sem hasznos közlés: az igazi tudás a tárgyakra, jelenségekre ismeretéből adódik, s nem nevüknek megismeréséből. A szavakat nem önmagukért kell megtanulnunk és elemeznünk, hanem mint a különféle fogalmak jeleit (De reperta . . . : 13). A fogalmak legyenek világosak, pontosak és maguknak a dolgoknak pontosan megfelelők (conceptus fiant clari, veri rebus ipsis adaequati), s akkor a nyelv helyesen adja elő és fejezi ki azt, amit az értelem helyesen fogott fel („Lingua, quod Mens intelligit recte, exprimat et exprimat recte”). Az igazságon és az értelmén követ el erőszakot az, aki csak szavakkal s kiagyalt véleményekkel kíván meggyőzni s nem belső érvekkel, tárgyi ismeretekkel.

COMENIUS a Trietiüm hasábjain a nyelvtant („grammatica est ars bene loquendi”), a logikát („logica est ars bene cogitandi”) és a pragmatikát („pragmatica est ars bene operandi”) együtt tárgyalja. A hasznos nyelvművelés ui. a nyelvet nem önmagáért kívánja fejleszteni, hanem azért, hogy gondolataink kifejezésének minél finomabb, minél pontosabb eszköze legyen. Ezért foglalkozik a jó nyelvművelő — maga COMENIUS is — olyan behatóan a szavakkal, a szavak helyes vagy helytelen használatával¹⁰ etimológiai és jelentéstani vonatkozásaiban egyaránt. Különösen érdeklí a szavak jelentésváltozása. A szójelentés pontos ismerete alapja annak is, hogy közlésünk árnyalt, pontos és világos legyen! A Janua-ban is gondosan ügyelt arra, hogy a tárgyak, jelenségek helyes megnevezését a tárgyak, jelenségek és a szavak összefüggése alapján adja meg: a szavak pontos jelentéstartalmát közvetíti az összefüggő szövegben, illetőleg eléri azt, hogy a tanulók könnyen felfoghatják, a szó eredeti vagy átvitt jelentésben funkcionál-e. Így érhetjük el azt, hogy a tanulóknak nem támad ismeretelméleti bizonytalanság vagy zavar: tiszta fogalmakkal operálhatnak. COMENIUS sokszor és sokat foglalkozott jelentéstani kérdésekkel is. Egyenesen biztatta kortársait a jelentéstani kérdésekkel való tüzetesebb foglalkozásra, s követelte a „jelentéstani” megalkotását, teljesebb kidolgozását. Ő maga különösen értékes véleményt hangoztatott a homonimákról és a szinonimákról, nem öncélúan, hanem azért, mert szerinte éppen a homonimia és a szinonimia okoz gyakran

⁷ Új fordítását vö. Kovács Endre (szerk.): Comenius Magyarországon: 109—119. Fordította: Kovács Gyula.

⁸ vö. Scholae Pansophicae Delineatio: 77.

⁹ uott. 78.

¹⁰ Meth. Lingu. Nov. Cap. V. 15.

zavart a világos, pontos fogalmazásban. („Homonymia vero Res obscurat et incertat.”)¹¹ Az azonos alakú szavak COMENIUS szerint a kifejezés, a megfogalmazás világosságát, érthetőségét is kisebbítik („ambigua oratio nascitur ex homonymis”),¹² ezért COMENIUS azt javasolja, hogy ritkábban éljünk velük, illetőleg egészen világos szövegösszefüggésben használjuk őket („Homonymum suo loco positum, non est homonymum”).¹³

Részletesen foglalkozik — éppen a gyakorlati nyelvművelés céljainak szolgálatában — a homonimák különböző fajaival; a *szótári homonimák* (ius: iusculum ~ iustitia) mellett különösen gyakran emlegeti az érthető, a világos stílus akadályozójaként a különböző nyelvtani, alaktani [canis: tu latras ut canis, tu impure canis (<canere)], és az ún. *kiejtési*, a folyamatos beszéd folyamán létrejövő azonos alakúságot (sedeas ~ sed eas — pereas ~ per eas, stb.)¹⁴

A stílus, a megfogalmazás, a nyelvi közlés homályosságát (obscuritas), kétértelműségét (ambiguitas) kerüljük tehát el, ha arra neveljük tanítványainkat, hogy ne használjanak feleslegesen azonos alakú szavakat, illetőleg módjával éljenek a homonimákkal. COMENIUS nyelvművelése a *hasznosság* („sermonis usus”) elveit követi elsősorban. Éppen ennek az elvnek következetes érvényesítését kell látnunk abban, hogy a szinonimákkal kapcsolatban elsősorban a szinonimák *helytelen használatát* állította előtérbe, kifejtve sokszor és sokféleképpen, hogy a szinonimák helytelen, illetőleg felesleges használata, halmozása egyrészt a homályosság (obscuritas) forrása lehet, másrészt üres, tartalmatlan szófecsérlésre, illetőleg fecsegésre (garrulitas) csábíthat.¹⁵

Az is nagyon jellemző, hogy COMENIUS tervszerűen és tudatosan kerülté még a retorikai vonatkozású ismeretanyag öncélú felsorakoztatását és elemzését is. Az ún. *atrialis osztály*, illetőleg tankönyve, az *Atrium* retorikai ismeretanyagát (elegantis Linguae et Styli artificia) is úgy állította az iskolai nyelvművelés szolgálatába, hogy ne csupán a gazdagabb, árnyaltabb, csinosabb és szebb nyelvi formákra nevelés céljait szolgálja, hanem a logikus gondolkodásra, a gondolatok világos elrendezésére, a gondolkodás fegyelmezettségére is jó példatárral szolgáljon tanárnak és tanulóknak egyaránt. Nemcsak arra akarta megtanítani tanulóit, hogy *mi a szép* a beszédben, a nyelvi megnyilatkozásokban, s hogy *mi adja a szép, az ékes stílus* hathatóságát, s hogy melyek a hétköznapi életben a kövendő stílusismenek, hanem abból az elvből kiindulva, hogy a retorikai anyag oktatása is egyik fontos alkalma lévén általában a nyelvművelésnek, a helyes nyelvhasználatra nevelésnek, „az ész és nyelvbeli” *helyesség* feltételeit, a helyes nyelvi formákat is oktatni kívánta. Nemcsak *ékesen, szépen szóló és író*, hanem *helyesen* gondolkodó és gondolatait *logikusan, világosan* is kifejezni tudó embereket akart nevelni. A *Theatrum universitatis rerum* előszavában is éppen azt kérte nemzete tudósaitól, nevelőitől, hogy tanítsák meg népe fiait, leányait, hogyan kell helyesen, érthetően beszélni és írni, s maguk is úgy írjanak, beszéljenek, hogy írásuk, beszédjük gazdag példatárt szolgáltatson arra vonatkozólag, milyen a helyes gondolkodás és a helyes nyelvi formálás legjobb, leghasznosabb útja és módja (dissérendi et cogitationes regulandi ratio et via).¹⁶

¹¹ vö. pl. Meth. Lingu. Nov. Cap. X. 108. és Didactica Analytica [CXXXVII. 106]

¹² vö. Atrium; Artis Ornatoriae siva Grammaticae Elegantis: Cap. II. 5.

¹³ vö. Atrium: Cap. II. 11.

¹⁴ Atrium: Artis Ornatoriae: Cap. II. 11.

¹⁵ vö. Meth. Lingu. Nov. Cap. IV. 4—5.

¹⁶ vö. J. A. Komenského Veškere Špisy I. (5) Brno, 1914. 51— *Bakos*: A helyes és szép beszéd: Retorikai alapvetés (Comenius). Az Egri Ped. Főisk. Évkönyve, 1958. IV. k. 183—184.

COMENIUS gyakrabban használja az atrialis grammatikában (*Ars oratoria, sive grammatica Elegans*) a *claritas, a perspicuitas, a puritas* (világosság, érthetőség, tisztaság) s ritkábban az *elegantia, a pulchritudo sermonis* (kecsesség, szépség, ékesség) kifejezéseket.¹⁷ Abban is eltér a korabeli retorikák és oratóriák anyagközlésétől, hogy nem zsúfolja az elméleti anyagot, és aránylag sok gyakorlatot (*De exercitiis Styli elegantis . . .*) iktat be.¹⁸ Az atrialis osztály felállítása alkalmával Sárospatakon tartott beszédében is kora formalista retorikai oktatásával szemben a retorikát, az írás és a beszéd „ékességének mesterességét” is a nyelvi nevelés hasznos eszközeként tartja, s kifejti, hogy a *retorikai gyakorlatok* sem lehetnek öncélúak, s nem annyira a szép, s a különböző figurákkal (*periphrasis, comparatio, parabola, allusio, antithesis, gradatio, concessio, aposiopesis, interruptio* stb.) feleslegesen, öncélúan terhelt stílus neveit kell, hogy bemutassák és gyakoroltassák, hanem inkább a formalizmus elleni harc jegyében a stílus díszítő eszközeinek *gyakorlati hasznát* állítsák előtérbe. A hallgató, illetőleg az olvasó ui. nem a díszet, a sallangot várja, hanem a kifejezés, a megfogalmazás *fejjelmeztségét, tisztaságát, világosságát, a gondolkodás és a nyelvi forma helyességét*: „Sermonem ornare non necessitas est . . . perspicue loquendum, (et scribendum) imprimis est . . .”¹⁹ Ez a követelmény azonban nem zárja ki a minél gazdagabb és változatosabb nyelvi formákra (*copia et varietate*) törekvést sem.²⁰

COMENIUS különösen igényesnek mutatkozik a minél gazdagabb szókincs megszerzését célzó követelmények terén. A *minimális szókincs* megállapításának, s az iskolai nyelvi tankönyvek megszerkesztésében való felhasználásának úttörői között COMENIUST igen előkelő hely illeti meg.²¹ A szókincs növelésének fokozatosságát illetően jó pedagógiai arányérzékkel ítélkezett, de a minimális szókincs *szómennyiségét* tekintve maximalistának mutatkozik: tankönyveiben, (*Orbis, Vestibulum, Janua*) általában *gazdagabb* szókincset (a Janua-ban 8000 szó!) használ fel mint kortársai. Ez az aránylag gazdagabb szókészlet azonban nem az öncélú nyelvoktatás céljait szolgálta, s nem vezetett üres verbalizmusra. Valójában azért növekedett meg a szómennyiség, mert COMENIUS tervszerűen és célszerűen, mind több tárgyi ismeretet kívánt átadni, s mindig — a fokozatosság elvét is tekintetbe véve — a már ismert fogalmak kifejezésére szolgáló szókincsekre is épít, azt fejleszti tovább, s nemcsak a szómennyiség öncélú növelését tekintette nyelvpedagógiai feladatnak, hanem igyekszik a tanulókat a konkrét ismeretek és fogalomkörük tágításának, bővítésének útjára is rávezetni. Tankönyvei nyelvének alaposabb elemzéséből kitűnik az is, hogy COMENIUS *igen hasznos szókincset* akart megtaníttatni. Tankönyveinek textusa nem tartalmazott elvont, s a tanulókat csak jó latinságra és jó erkölcsökre nevelő beszélgetéseket, illemszabályokat, szólásokat [ilyen volt pl. MURMELLIUS igen sok kiadást megért műve, a *Pappa puerorum* is! (vö. NyK. 35: 289—290)].

COMENIUS tankönyvei szövegét nem a klasszikus latin írók műveiből kompillálta össze, s nem ezeknek az íróknak szavait, szófordulatait, szólásait, mondatképleteit óhajtotta bemutatni, utánoztatni és beemléztetni [ilyen célokat szolgált pl. MOSELLANUS *Paedologia* c. könyve!], hanem a világot, a tárgyakat, a dolgokat, a természetet stb. próbálta úgy bemutatni, hogy *együtt bővüljön a szókincscsel a tárgyi világra vonatkozó ismeret is*. Korának egyre fejlődő ismeretanyagát, az új tárgyakat, az új jelenségeket, az új fogalmakat kellett latin nyelven közvetítenie, s ezért a szükségszerűség diktálta tempóval bővítette tankönyvei szókészletét is. Sokan a klasszikus latin felhígítását látták e tettében, s megvádolták a tiszta latinság megrontásával s a feleslegesen sok barbarizmus elterjeszté-

¹⁷ vö. *Grammaticae Elegantis* Cap. I. 7. Cap. II. 1—41.

¹⁸ vö. *Grammaticae Elegantis* Cap. XI.

¹⁹ vö. *Atrium: Grammaticae Elegantis: Cap. XII. 4—5.*

²⁰ *Meth. Lingu. Nov. Cap. V. 2. 3—4.*

²¹ vö. NyK. 1962: 137.

sével: „Infelix etiam est Comenii Januae in Scholis nostris introductae institutio . . . hic liber manifestis ubique barbarismis largiter abundet . . . quare ex hoc lutulento fonte purioris Latii Sermo derivari debeat . . .”²²

A *nyelvi és tárgyi ismeretszerzés együttfolyásában* (rerum et verborum parallela cognitio), COMENIUS a *nyelvhasználat*, a *nyelvhelyesség és a nyelvrontás* elméleti és gyakorlati vonatkozásait, kérdéseit is a nyelv társadalmi funkciójából eredő pedagógiai követelmények szempontjából tekinti. Ebben a tekintetben túlhalad ERASMUSON is, pedig tőle e területen igen sokat tanult. (vö. ERASMUS: *Lingua sive de linguae usu atque abusu — Opus de conscribendis epistolis — De duplici copia verborum et rerum — De ratione studii*). A *filológus* COMENIUS valójában tanítómesterének tekintette ERASMUST, a *filológust*, de a *pedagógus* COMENIUS nyelvpedagógiai nézeteit rendszeresebben és tervszerűbben fejtette ki, s mind elméleti tételeiben, mind gyakorlati követelményeiben továbbfejleszti az ERASMUSTól nyert indításokat.²³ ERASMUS pl. igen nagy jelentőséget tulajdonít a nyelvi nevelésnek (vö. *Declamatio de pueris . . . instituendis: 2. fej.*); a hasznosság elvét is gyakran emlegeti, s bár a „kissé faizú” nyelvtani szabályok szükségességét is vallja, elítéli azt a nyelvkutatást, amelyben oly sok idő vesztegetődött el a sok felesleges szó megtanításával, a szórszálhasogatással, a feleslegesen meg-növekedett nyelvtani szabályok, kivételek, s terjedelmes etimológiák emléttetésével. Ilyen összefüggésben emlegeti ERASMUS GARLANDINUS két tankönyvét; a *Synonymát* és a *Compendium totius grammaticae-t*!

ERASMUS a *szóismeret* mellett kiemeli a *tárgyi ismeret* nagy jelentőségét is. A *De studio bonarum literarum* című művében ERASMUS világosan beszél a két-féle ismeret, a szóismeret és a tárgyismeret viszonyáról, s egyenesen úgy ítélkezik, hogy a *tárgyismeret fontosabb* (*Cognitio rerum potior!*), de a szóismeretnek *előbb* kell keletkeznie (*cognitio verborum prior!*) COMENIUS tovább lép, s helyesen azt vallja, hogy a nyelvi (szóismereti) és a tárgyi ismeretszerzésnek *együtt* kell folynia. ERASMUS még nagyon előtérbe helyezi — a reális ismeretek szerzésének rovására is — a kifogástalan és *utánzásra* alkalmas írók (TERENTIUS, PLAUTUS, VERGILIUS, HORATIUS, CICERO, CAESAR, stb.) olvasását, mert szerinte a biztos nyelvismeretszerzés, a jó stílusra nevelés céljait ezzel szolgálja a legjobban. Sor kerülhet a tárgyi ismeretek szerzésére is, de ERASMUS szerint — s ebben is nagy a különbség COMENIUS és ERASMUS között — a tárgyi ismereteket is elsősorban az olvasott klasszikus írók műveiből kell meríteni. A központi cél tehát a nyelvi nevelésben és nyelvművelésben, — ERASMUS szerint — a latin nyelvben való jártasság megszerzése, az egyéni stílus tökéletesítése, a nyelvi finomságokra törekvés elősegítése stb. Az olvasmány, a szöveg elsősorban azt a célt szolgálja, hogy bennük és általuk megfigyeltessük a nyelvi finomságokat, az alkalmas, a megfelelő szóhasználatot (*expoliendae linguae gratia legitimus scriptores . . .*),²⁴ s csak másodsorban szolgálja a reális ismeretek nyújtásának célkitűzését.

²² vö. *J. G. Altmann: Oratio de humanitatum et eloquentiae studio recte instituendo. Bernae 1734. vö. még Comenius: Pro latinitate Januae Linguarum suae: ODO IV.*

²³ vö. *H. Tögel: Die pädagogischen Anschauungen des Erasmus . . . Dresden, 1896. — Péter János (ford.): Erasmus: A gyermekek nevelése. — A tanulmányok módszere (Bev.) Bp. 1913. és Magyar Pedagógia, 1904. 406—418, 479—492. (Erasmus iskolai könyvei).*

²⁴ vö. *Erasmus: De ratione studii . . . vö. Erasmus: Opera Omnia . . . Lugduni, Bat. 1703.*

COMENIUS más utat követett. FR. BACONra hivatkozva úgy látta, hogy ERASMUS inkább „*verbis studetur, non rebus*”,²⁵ s nagyobb gondja volt a szavakra, mint a reális ismeretekre (*major verborum cura, quam rerum*),²⁶ COMENIUST mégis, s nem véletlenül, nagyon érdekelték ERASMUSnak a nyelvművelésről, a stilisztikai ismeretekről és azok átadásáról vallott nézetei, s elsősorban — COMENIUSra nagyon jellemző ez is — e nézetek tovább fejlesztésére, mint utánzására törekedett. A *De duplici copia verborum et rerum* és a *De Ratione Conscribendi Epistolas* erasmusi írások stilisztikai vonatkozású tételei közül elsősorban azokat emeli ki, amelyek saját nyelvművelési elveihez nyújtottak bizonyító tételeket és példatárt.

FINÁCZY ERNŐ, (Az újkori nevelés története: Comenius . . .),²⁷ nem értvén meg COMENIUS alapvető nyelvpedagógiai elveit és nézeteit, azzal vádolta meg COMENIUST, hogy nem volt olyan érzéke a klasszikus irodalom etikai és *nyelvesztétikai* értékei iránt, mint ERASMUSnak, s nem értékelte a stílus szépségére, a könnyed, a fordultatos, a választékos és finom beszédre és írásra törekvés nagy nyelvpedagógiai jelentőségét sem, még az elokvencia fokán, a nyelvi oktatás legmagasabb osztályában (Atrium) sem. COMENIUS valóban nem tartotta a cicerói eloquentiát, a formalista retorikai beszéd- és íráskészséget a képzett, a művelt embert jellemző fontos sajátságának, s éppen ezért a „ciceronianismus” s a MELANCHTON és STURM által nevelési, oktatási célnak megjelölt „*sapiens et eloquens pietas*” helyett a nyelvi nevelésnek empirisztikus, realiztikus tendenciáit helyezte előtérbe, illetőleg VIVESnek azt a tanítását, hogy az üres verbalizmust, az elokvencia túlértékelését ki kell iktatni a nyelvi nevelésből, s csak a szótanulás, a szótudás helyébe a reális ismereteket kell helyezni, — nyelvpedagógiájának központi elvévé tette, s a nyelv eszközzellegének tekintetbe vételével a nyelvművelésnek is új célokat és új módokat jelölt meg. Tankönyveinek nyelve, stílusa, megfogalmazása is azt példázta, hogy az *érthetőségre, az egyszerűsége, a megfogalmazás világosságára, s a tárgy természetéhez szabott stílusra való törekvést* elébehelyezte a választékosságnak. Amint már erre utaltunk, az aránylag nagy szóbőséggel sem az volt a célja, hogy sok felesleges szóval terhelje meg a tanulók emlékezetét, hanem inkább annak a racionális megfontolások alapján született pánszofikus célnak a szolgálata volt ez, hogy mivel az embernek e világban kell élnie, s mivel csak a hasznos életnek van értelme, az embert fel kell készíteni a nyelvi nevelésben is a minél hasznosabb emberi életre, tevékenységre. Ezért a nyelvi nevelésnek is az a célja, hogy az embert minél szélesebb körű ismeretanyaggal ismertesse meg, s így a *szókincsbővítés* sem öncélú feladata az iskolai nyelvi nevelésnek, csak eszköz a minél gazdagabb, a minél szélesebb körű reális ismeretek megszerzésére. [„*Sapientia non in linguarum (vocum et verborum) sed rerum cognitione consistit*”.]

Hogy COMENIUS valóban ezt a célt kívánta szolgálni, mutatja az is, hogy a szavaknak mint neveknek („*rerum appellationes*”),²⁸ mint jelölőknek elsősorban megjelölő szerepét (*significatio*) óhajtotta bemutatni és megtaníttatni, s nem fektetett súlyt a formalista etimologizálásokra, a szavak alaki vonatkozásainak tüzetes elemzésére. COMENIUS ú. nagyon jól látta, mennyi munka és felesleges erő megy kárba a nagy mennyiségű, a külön felsorakoztatott, tehát szövegbe nem szervezett, reális ismeretek nyújtása nélkül felsorakoztatott szavak meg-

²⁵ vö. *Fr. Bacon: De augmentis scientiae: Lib. I.*

²⁶ uott.

²⁷ *Fináczy: Az újkori nevelés története (1600–1800). Bp. 1927. 18–49.*

²⁸ vö. *Meth. Lingu. Nov. Cap. II. 23.*

tanulásával s ez szavak „teljes nacionáléjának rezolválásával”. A *Methodus Linguarum Novissima* hasábjain (Cap. XII. 24—26.) tömören így fogalmazta meg nyelvpedagógiája alaptételét: „cura potior Rerum, quam Verborum”.

Ugyanitt azt is intésül adja, hogy az igazi nyelvművelés ne az elméleti tételek felsorakoztatásából és elemzéséből álljon, hanem az állandó stílusgyakorlásra legyen a pedagógusnak gondolja. A stílusgyakorlás nem lehet öncélú, formális. A gyakorlatok nyújtsanak hasznos reális ismereteket is: „Ne stili causa Res negligamus”. Ez azt is jelenti, hogy COMENIUS nem a klasszikus írók nyomán reprodukált nyelvi anyagon és nyelvi képletekkel kívánta a kifejezőkészséget gyakoroltatni. Ebben is túlhaladta ERASMUS szemléletét és gyakorlatát. ERASMUS ugyanis a szavak bőségét (*copia verborum*) elsősorban az „ab auctoribus idoneis recepta verba” sokaságában látta, s a retorikai dekorációk érdekében írta elő a nagyobb szóbőségre való törekvést is. Mind COMENIUS, mind ERASMUS elítéli a szófecserlést, a felesleges fecsegést, az üres nyelvi képletek halmozását, ismétlését, mert ahogyan — Erasmus fogalmazta meg a „turba sententiarum” s a „verbi aut sermonis iteratio” mindig csak „rem obscurant . . . miseris auditorum aures onerant.”²⁹

COMENIUS sokszor utal arra a FR. BACON által is hangoztatott tételre, hogy a szövegösszefüggésből, a nyelvi mezőből kiszakított szavak halmozása *szofisztikába kényszerülheti* a beszélőt vagy a gondolatait írásba rögzítőt: „Verba gignunt verba”.³⁰ COMENIUS azt is jól látja, hogy a szavak csak a dolgok megnevezései („vocabula rerum notae sunt”),³¹ ezért a dolgokkal együtt kell a szavakat is tanultatnunk („Res et verba simul”), a kettő együtt, dialektikus folyamatban nemcsak a szókincs állandó gyarapodását segíti elő, hanem az egyén ismeretekben való fejlődését is: minél több az ilyen módon megtanult, megismert szó, annál több az ismeretünk, ezért, de csak valóban ezért van értelme a minél gazdagabb szókészletre való törekvést is szorgalmazni a nyelvi oktatásban: „Ut rem noris: vocabulum disce!” — mondja igen következetesen COMENIUS.³² A *Methodus Linguarum Novissima* elméleti tételei között (Pl. Cap. IX. 4.) is leggyakrabban a *dolog és a szó* együtt tanításának (*rerum et verborum connubium perpetuum*) problémája kerül előtérbe.

A *Janua* előszavában is azt fejtegeti, hogy a legfőbb cél az oktatásban a tárgyokról, a dolgoktól világos képzetek és fogalmak kialakítása: bölcsességünk ui. nem a szavak, hanem a dolgok ismeretében áll („Eruditio enim non in verborum scientia, sed in rerum cognitione constat”), s mit ér, ha a tanuló ismer több ezer szót, de nem látja hasznát, mert „rebus applicare non novit”.³³

Azt külön is hangsúlyoznunk kell, hogy COMENIUS tankönyveiben is előtérbe helyezte a dolgok világát, a reális ismereteket. Ezért hangoztatta gyakran, hogy a nyelvek ismerete nem egyenlő a tudással, a bölcsességgel, s így a nyelvek öncélú tanításának, tanulásának nem sok értelme van. A nyelv ugyanis csak eszköz: eszköz a reális műveltség megszerzésére, s az ismeretek hathatós közlésére (*Realis Eruditionis vehiculum*).³⁴

Ebben az új szempontú és a hasznosságot előtérbe helyező nyelvoktatásban a *nyelvművelés* valóban *központi szerepet* kell, hogy kapjon. Erre COMENIUS

²⁹ vö. *Erasmus De Duplici copia*: Cap. I. 1.

³⁰ vö. *Fr. Bacon: Novum Organum*: LIX.

³¹ vö. *Comenius: Atrium*: I. Introitus . . .

³² uo.

³³ *Comenius: Janua* (1631) *Ad Lectores eruditos Praefatio*: 5.

³⁴ vö. *Meth. Lingu. Nov. Cap. XI. és De Reperta ad Authores Latinos, prompte legendos et clare intelligendos . . . Via*: Cap. I. 10. (a latin nyelv tanításának egyik célja: „ut sit Eruditionis realis vehiculum, cognitionisque variarum Rerum instillatorum certissimum”).

gyakran utal, s még az egyes nyelvi elemek, nyelvtani szabályok leírása közben sem feledkezik meg erről a fontos követelményről.

Azok a kortársak, köztük elsősorban URSINUS,³⁵ akik azzal vádolták COMENIUST, hogy tankönyveit nem „tisztá” latin nyelven írta meg, s szövegei tele vannak új szókkal, barbarizmusokkal (*Verbis novis, barbaris esse reperta*), valójában nem értették vagy nem ismerték COMENIUS haladó nyelvpedagógiai nézeteit, s a nyelv társadalmi szerepéből, a nyelv funkciója helyes szemléletéből levont nyelvművelési nézeteinek haladó vonásait. Apológiájában COMENIUS védi magát, s a vádak ellen nemcsak hadakozik, hanem ismét és ismét újra kifejti nyelvszemléletének és nyelvpedagógiájának sajátos elveit, célkitűzéseit. Különösen hangsúlyozza, hogy az új ismeretanyag közlésére már nem elegendő CICERO, illetőleg a latin klasszikusok szókészlete: Új, modern dolgokról, új, modern nyelven kell fogalmazni, beszélni. („*Voces, quas reliquerunt Antiqui, non sufficere omnibus exprimentis rebus*”). Modernizálni kellett tehát tankönyveinek latin nyelvét is. Tankönyvei nyelvére nem alkalmazhatók azok a *nyelv-helyességi normák* sem, amelyeket a klasszikus latin nyelvre, a „tisztá latinság”-ra alkalmaztak, illetőleg, amelyeket abból vontak el. COMENIUS ui. a nyelvhelyességi norma alapjait, s egyben a nyelvművelésnek elvi szempontjait a nyelvnek a tanításban betöltött szerepéből, illetőleg a nyelvet használó közösségben betöltött funkciójából kiindulva határozta meg. A nyelvben való változás, fejlődés tényét és szükségességét ő is kiemelte, s hangoztatta, hogy már nem elegendő CICERO, PLAUTUS latin nyelve arra, hogy *minden* ismeretet közölni tudjunk vele; gazdagítani, bővíteni kell tehát azokkal a nyelvi formákkal, amelyekkel funkcióját jobban be tudja tölteni. Különben — s ez Comeniúsnál nagyon értékes és haladó gondolat! — a vulgáris nyelvekre is érvényes mindez: a vulgáris nyelvekkel való foglalkozás, a vulgáris nyelvek művelése is azt a nagy célt szolgálja, hogy a nyelv — az anyanyelv is — minél jobb eszköz legyen a tudományok művelésére, az ismeretek terjesztésére, a gondolatok közlésére.

Igen értékes gondolatokat vetett papírra COMENIUS *Apológiájában* a szókincs bővítésnek, az új szavak alkotásának módjairól is. Az általa alkotott, illetőleg GAZA, VITRUVIUS, SPONTINUS nyomán használatba vett szavak, szóváltozatok (pl. januális, atrialis, gressile, nigellus, glabellus, eruditulus) védelmében is igen következetesen harcolt az új szavak alkotását (*voces novas fingendi*) célzó gyakorlatért. Nagy filológiai apparátussal mutatja meg, hogy új szavak alkotására is szüksége lehet a tanároknak is. Különben az újításra való törekvés állandó jellemzője a nyelveknek. Analógiával (*secundum analogiam*) születtek új szavak a latin nyelvben is, s ezt az utat neki is joga van követni. Ha CICERO használhatta a *volatilis*, PLINIUS a *natatilis* szavakat, miért ne lenne szabad neki élnie az újszerű *gressile* (sc. animal!) szóval. (Licuit Ciceroni dicere *volatilis*, Plinio *natatilis*, cur non aequae libere *gressile*?).³⁶ Nagyon figyelemreméltó az is, hogy COMENIUS nem tartja helyesnek, ha az új tárgyak, jelenségek megnevezésére hiányzó nevek (szavak) helyett egycsek *körülírással* (*circumloquendo*) nevezik meg a tárgyakat, a dolgokat. Ennél sokkal hasznosabb, ha idegen (görög, arab stb.) szavakkal, nevekkal élünk, (pl. *Feudum, Talcum, Logodaedalus, qui inanem verborum ornatum, non rerum pondus, sectatur*) stb.

A szükséges, az ismeretlen tárgyak, dolgok neveként átvett idegen szavak (pl. az arab *talcum*!) COMENIUS szerint is a használatban (*usitatum, crebra usurpatione, usu receptae*), illetőleg a tankönyveket használó tanulók nagy körének ismeretében megragadhatnak, teljes jogú névvé is válhatnak, s így az idegen szavak átvételének a szókincsbővítésben is nagy szerepük lehet. COMENIUS tehát nem a „tisztá” latinság (*sermo Latinus purus*) oldaláról, hanem a nyelvnek (még a latin nyelvnek is) eszköz-jellegéből (*est etiam sermo societatis humanae instrumentum*) ndult ki, amikor azt yallja, hogy a szókincsbővítés módjai (*vox nota: similem designans, simi-*

³⁵ *Joh. Henr. Ursinus* (*Comenii barbarismorum catalogus* (vö. ODO III. 141).

³⁶ vö. *Apologia*: 29. c. p. A kérdés irodalmára vö. *Rüdiger: Grundriss einer Geschichte der menschlichen Sprache*, Leipzig, 1782. (Comeniúsról: 115—119).

lem significari, vox nova fingatur; unde accipimur rem, unde rei nomen: piper, bezoar, Tabaca, Mumia stb.) között az idegen szavak átvétele (retineatur vox alterius linguae si usurpari apta est) is hasznos mód. Ebben a tekintetben is szemben áll COMENIUS azokkal (pl. VALLÁVAL is!), akik a „tisza”, a „cicerói”, a barbarizmusoktól ment latin nyelvet akarták visszaállítani, illetőleg azokkal (pl. ÚRSINUS), akik a klasszikus latin megrontását látták COMENIUS tankönyveinek latin nyelvében.

COMENIUS igen egyértelműen fogalmazott akkor, amikor azt fejtegette, hogy a nyelveket, köztük a nemzeti nyelveket is *nem mint a műveltség kiegészítő részét* kell tanítani és művelni, hanem mint a reális műveltség „szállítóját”, a művelődési anyag megszerzésének „eszközét”. Ebből logikusan adódik az a követelmény is, hogy a nyelv művelése sem öncélú feladat. A nyelv művelés tehát mind az *egyén*, mind a *közösség* szempontjából, igen fontos nyelvpedagógiai feladat. Amikor COMENIUS a latin nyelv művelésének, oktatásának modernebb, hasznosabb útjait, módjait kereste, kutatta, valójában ezek az utak és módok a nemzeti, a vulgáris, az anyai nyelvek tanításának, művelésének távlatait is tekintetbe vették. Maga is utal erre: A mi általános módszerünk nem csupán a latin nyelvre . . . vonatkozik, hanem utat nyit arra, hogy minden nemzet *ezzel arányosan művelje saját anyanyelvét is*: „. . . universalis nostra Methodus non solam illam . . . Latinam linguam petit, sed excolendis pariter vernaculis omnium gentium linguis viam quaerit.” (vö. Magna Didactica, Cap. XXIX. 3.)

Йожеф Бакош

О ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ЯНА КОМЕНСКОГО И ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭТОЙ ОБЛАСТИ

Автор знакомит нас о теми принципами и практическими методами Яна Коменского, которые могут быть использованы и развиты дальше и в наши дни. Коменский превзошел подобные устремления своих современников в том, что в его учении самоцельность была отнесена на задний план, а на первое место был выдвинут принцип полезности. Коменский ясно сформулировал свою мысль о том, что языки, в том числе и национальные, должны преподаваться и изучаться как важнейшие средства освоения культуры. Отсюда логически следует, что изучение языка не может быть самоцелью: это очень важная задача как с точки зрения индивидуума, так и коллектива.

József Bakos

ON COMENIUS'S PRINCIPLES OF THE CULTURE OF LANGUAGE AND HIS PHILOLOGICAL PRACTICES

The author presents those principles which were laid down by Comenius concerning the culture of language and practical means still in existence today. In this respect Comenius surpassed the similar efforts of his contemporaries by pushing self-centeredness into the background and emphasizing utilitarianism. Comenius unambiguously stated that the language — among them the vernacular tongues — had to be taught and cultivated as a means of acquiring cultural material. As a logical consequence the cultivation of the language cannot be destined simply to serve its own end; in other words, it should be an important task both from the points of view of the individual and that of the community.

A TÖRTÉNELEM TANULSÁGAI TANULÓI VÉLEMÉNYEK TÜKRÉBEN

Minden tanár szívesen tekint vissza az osztályaival együtt töltött évekre s különösen arra, hogyan formálódtak tanítványai, az ezer nehézséggel küzdő kamaszok önálló véleményű, öntevékeny ifjakká.

Négy éven át tanítottam a történelmet két olyan osztályban, ahol jó tanári együttesek az osztályfőnöktől jól összefogottan nevelhették, oktathatták a gondjaikra bízott lányokat, fiúkat. A negyedik év végén egy történelemórát felmérő dolgozat íratására fordítottam. Az volt a célom, hogy néhány kérdés alapján választ kapjak arra, vajon a tanulók helyesen értelmezik-e a tanult anyagot, képesek-e véleményt formálni, van-e egyáltalán véleményük egy-egy fontos kérdéstről.

Az első kérdés így szólt: „*Ki volt rád a legnagyobb hatással a megismert történelmi személyiségek közül és miért?*” A második: „*Melyik történelmi korszak érdekelt leginkább és miért?*” A harmadik: „*A tanult történelmi törvényszerűségek közül melyek segítenek leginkább korunk fejlődésének megértésében?*”

Az első kérdés kapcsán arra akartam választ kapni, hogy a tanulók, akik 7 éven át tanultak történelmet, találtak-e olyan történelmi példaképet, akinek tulajdonságai megragadták figyelmüket, mennyiben sikerült eleget tenni a Tanterv és Utasítás erre vonatkozó kívánalmainak. A második kérdésre adott válaszokból történelmi, politikai érdeklődésüket, állásfoglalásukat kívántam megismerni, a harmadik kérdés pedig abban volt segítségemre, hogy megtudjam, észrevettek-e a tanulók bizonyos törvényszerűségeket a fejlődés bonyolult folyamatában.

A dolgozatokat a tanulók név nélkül írták (a vizsgálódás az egész tanulócsoportra irányult) s csak arra a kérdésre válaszoltak, amellyel kapcsolatban úgy érezték, hogy a legtöbb mondani-valójuk van. Ezt figyelembe véve, a 63 tanuló válaszainak megoszlása a következő:

Csak az első kérdésre felelt 2 tanuló, csak a másodikra 7, csak a harmadikra 1.

A 2. és a 3. kérdést megoldók száma: 10, az 1. és a 2. kérdésre 20 tanuló felelt, az 1. és a 3. kérdésre pedig 3.

Mindhárom kérdésre 20 tanuló adott értékelhető feleletet.

A megoszlást a kérdések oldaláról vizsgálva, az eredmény a következő: az első kérdésre 45-en, a másodikra 57-en, a harmadikra 34-en feleltek. E számok azt mutatják, hogy a tanulók többségéhez a második kérdés állt a legközelebb, amely a korszakokban gondolkodást igényli. A legnehezebbnek — s ez érthető — a történelmi folyamat, törvényszerűségeinek felismerése bizonyult, bár a több mint 50% nem rossz eredmény.

Eszményképválasztás

Az első kérdésre válaszolók közül hárman nem neveztek meg történelmi példát. Mivel azonban e válaszok elég érdekesek és tanulságosak, közlöm őket.

„Ezen még nem gondolkoztam. Az éppen tanulmányozott korok történelmi egyéniségei mindig hatással vannak rám. Így Könyves Kálmán, Hunyadi János és Mátyás, Robespierre és J. F.

Kennedy vagy éppen De Gaulle. Sokkal inkább megdöbbsent és elgondolkoztat az, ahogy Lenin-grád állta az ostromot, vagy hogy voltak olyan szovjet katonák, akik mikor a nehézgéppuskából, az ágyúból kifogyott a lőszer, a derekukra kötötték néhány kézigránátot és úgy vetették magukat a horogkeresztes tankok elé”.

„Nem tudom eldönteni, mert nagyon sok történelmi személyiség szolgál valamilyen pozitív, vagy negatív példával, de hogy ezek közül melyik a legfőbbel, azt nem tudom”.

„Tulajdonképpen most egy nagy ürességet fogok magyarázni, mert egyáltalán nem érzem, hogy egy ilyen történelmi személyiség létezett volna számomra. Nem vagyok általában az „egy kedvenc” híve, sem kedvenc fróm, sem kedvenc könyvem, színdarabom vagy zenedarabom nincsen. Általában a tudósokat tartom, az emberiség legpozitívabb alakjainak, undorodom az olyan egyébként rendkívül tehetséges, művelt emberek tiszteletétől, akik hadvezetéssel, igazságtalan háborúkkal „foglalkoztak”. Nagyon hiszek abban, hogy a kor termeli ki a történelmi személyiségeket, épp azért nem is tudok olyan nagyon tisztelni olyasvalakit, aki már eleve szükségszerűen létezik.”

E három válasz — ha a kérdés megoldása szempontjából nem is teljes értékű — rámutat arra, hogy egy-egy vonatkozásban hol is állnak e tanulók. Az első fejeletet pozitívnek ítélem, főleg azért, mert kicsendül belőle a hazát védő egyszerű emberek hősiességének, a történelem „névtelen” hőseinek tisztelete. A második válasz fejletlen, s ezzel kapcsolatban a történelem tanárának azt a következtetést is le kell vonnia a maga számára, hogy vannak kevésbé fogékony gyermekeltek, akiknek egy-egy történelmi személyiség még teljesebb, még sokoldalúbb, még elevenebb bemutatása szükséges ahhoz, hogy megragadja a figyelmet, hogy például szolgálhasson. A harmadik válasz azt mutatja, hogy a tanuló a kérdést nem egészen értette meg, ugyanakkor azonban nagyon pozitív gondolatok is kicsendülnek belőle.

Negyvenketten sorolnak fel egy vagy több olyan történelmi személyiséget, aki, vagy akik valamilyen módon hatottak rájuk. A felsorolt nevek száma: 29. Ezek megoszlása a következő (zárójelben az előfordulás száma): LENIN (12), HUNYADI JÁNOS (6), HITLER (6), KOSSUTH (5), HUNYADI MÁTYÁS (4). Három-három válaszban szerepelt ENGELS, NAPÓLEON, SZÉCHENYI ISTVÁN és LINCOLN neve; kétszer-kétszer MARX, ISTVÁN KIRÁLY, BEM, KÁROLYI MIHÁLY és ROOSEVELT. FOUCHÉ, KUTUZOV, TALLEYRAND, TÁNCICS, BAJCSY-ZSILINSZKY, II. RÁKÓCZI FERENC, TELEKI PÁL, KOLUMBUS, SZTÁLIN, SAINT JUST, a GRACCHUS-testvérek, s végül GARRISON ügyész neve 1—1 alkalommal olvasható. A történelmi nőalakok közül mindössze 3 szerepel egy-egy dolgozatban: STUART MÁRIA, JENNY VON WESTPHALEN és JEANNE D'ARC.

A felsorolás azt igazolja, hogy pozitív és negatív, valamint Janus-arcú személyek egyaránt hatással voltak a tanulókra. A nevek száma nem nagy, viszont ők azt az egy személyt keresték, aki a legnagyobb hatást gyakorolta rájuk.

A pozitív hősök között — s ez örömteli — nem csupán a mi népünk, hanem más népek nagyjai is szerepelnek, szinte valamennyien olyanok, akik nehéz, problémákkal teli időszakokban vállalták népük, illetve a munkásosztály vezetését a szabadság kivívásáért, a fejlődés biztosításáért folytatott harcban, osztálykorlátaikat és a nemzeti határokat is átlépve.

A nevek között olyanok is olvashatók (FOUCHÉ, SAINT JUST, KUTUZOV, TALLEYRAND, GARRISON), amelyek a tárgyalás során vagy egyáltalán nem kerültek elő, vagy ahhoz, hogy példaképpül szolgáljanak, kevés a tankönyvi anyag és a tanári közlés sem tehetné őket erre alkalmassá. Így minden bizonnyal más források, az információszerzés más lehetőségeinek felhasználásával váltak érdekföldítő felkeltő személyekké.

A munkásmozgalomból választott példaképek száma kevés. A klasszikusok, MARX, ENGELS, LENIN előtérbe kerülése érthető, hisz azon túl, hogy velük a

tankönyvek is sokat foglalkoznak, a tanárok általában bővebben tárgyalják gazdag életművüket, történelmi szerepüket.

A példaképek szolgáló nevek között népi hőst TÁNCSICS és JEANNE D'ARC kivételével nem találunk. Ennek alapvető okát abban látom, hogy tankönyveinkből (DÓZSÁN és TÁNCSICSON kívül — akikről a közölt anyag elegendő ahhoz, hogy eszményképek legyenek) esetleg egy-egy jelzővel feldíszítve, vagy csak pusztán névként kerülnek elő a nemzeti történelem olyan személyiségei, mint BUDAI NAGY ANTAL, KINIZSI PÁL, CSERNI JOVÁN, SZONDI GYÖRGY, KARÁCSONY GYÖRGY, CSÁSZÁR PÉTER, ESZE TAMÁS stb. Ugyanez jellemző az egyetemes történelemben például WAT TYLERRE, JAN ZSISKÁRA, PUGACOVRA stb. Ezt a nehézséget a szűk időkeretek miatt szinte lehetetlen áthidalni, hisz ahhoz, hogy valaki példaképpé váljék, sokoldalú, bőséges jellemzés szükséges és sok vonzó esemény és emberi vonás bemutatása. Könyveink egyébként elég szegényesek a munkásmozgalom nagy alakjainak ábrázolásában is. Még KUN BÉLA is el tűnik az események forgatagában, s olyan személyiség, mint például STROMFELD AURÉL alig több mint néhány mondat alánya. A női személyiségek megjelenítése pedig még problematikusabb. Hozzáállás, de még inkább idő kérdése, hogy a tanár ezen öntevékenyen segítsen.

Nem volt érdektelen számomra, hogy a felsoroltak mely tulajdonságai ragadták meg leginkább a tanulókat. Nézzük azokat a megjelöléseket, amelyek egy-egy alakot vonzóvá tettek: 1. Hazaszeretet. 2. Bátorság a küzdelemben. 3. Áldozatvállalás a képviselt ügy érdekében. 4. Optimizmus. 5. A népért küzdés. 6. Emberségesség. 7. A szó és a tett egysége (következetesség). 8. Akaraterő. 9. Hidegvérűség. 10. Széles látókör. 11. Szervezőképesség. 12. Határozottság. 13. Szerénység. 14. A forradalmár és az ember egysége. 15. Sokoldalúság a magas szintű képzettségben. 16. Állhatatosság. 17. Széleskörű érdeklődés. 18. Tervszerűség. 19. Képesség a gondolatok világos, közérthető megfogalmazására. 20. Elvhűség. 21. Az osztálykorlátok átlépése. 22. Tiszta magánélet. 23. Barátság, eszmei alapon. 24. Aktivitás. 25. Az értelmi élet felülkerekedése az érzelmelem szemben, amely a modern ember legfőbb értéke. 26. Szuggesztivitás. 27. Önzetlenség. 28. Politikai éleslátás. 29. A jövőbe látás képessége. 30. Fanatizmus. 31. Összetartás. 32. A felelősség vállalása. 33. Romantikus szemléletmód. 34. Keménység.

Érdekes képet mutat annak a vizsgálat, hogy kikhez kapcsolták a felsorolt jelzőket. E tekintetben a kép a következő: hazaszeretet: KOSSUTH, SZÉCHENYI, HUNYADI MÁTYÁS; bátorság: KOSSUTH, HUNYADI MÁTYÁS, ISTVÁN KIRÁLY; áldozatvállalás: KOSSUTH; optimizmus: KOSSUTH, NAPÓLEON; a népért küzdés: KOSSUTH, HUNYADI MÁTYÁS, SZÉCHENYI, TÁNCSICS, LINCOLN; emberségesség: NAPÓLEON, LENIN; a szó és a tett egysége: KOSSUTH; akaraterő: NAPÓLEON, LINCOLN; hidegvérűség: NAPÓLEON; széles látókör (széleskörű érdeklődés): NAPÓLEON, LENIN, MARX, ENGELS, HUNYADI MÁTYÁS, SZÉCHENYI; szervezőképesség: NAPÓLEON, LENIN, HUNYADI MÁTYÁS; határozottság: NAPÓLEON, KÁROLYI MIHÁLY; a jövőbe látás képessége: LENIN, MARX, I. ISTVÁN; szerénység: LENIN, ENGELS, TÁNCSICS; keménység: LENIN; a forradalmár és az ember egysége: MARX, ENGELS, LENIN; a küzdeni tudás és a harc vállalása: LENIN, SZÉCHENYI, LINCOLN; állhatatosság (kitartás, szívósság): LENIN, KUTUZOV, SZÉCHENYI, TÁNCSICS, LINCOLN, KÁROLYI MIHÁLY; tervszerűség: LENIN, SZÉCHENYI; összetartás: GRACCHUS-testvérek; képesség a gondolatok tiszta megfogalmazására: ENGELS, LENIN; aktivitás: MARX, ENGELS, LENIN, SZÉCHENYI; következetesség: SZÉCHENYI, I. ISTVÁN, LENIN, KÁROLYI MIHÁLY; céltudatosság: SZÉCHENYI, LENIN; fanatizmus: HITLER, GARRISON; az értelmi élet felülkerekedése az érzelmin: FOUCHÉ; szuggesztivitás: LENIN, KOSSUTH; barátság eszmei alapon: MARX, ENGELS; felelősség: I. ISTVÁN; tiszta magánélet:

LINCOLN, TÁNCICS; önzetlenség: TÁNCICS; elvhűség: TÁNCICS; politikai éleslátás: LENIN, I. ISTVÁN, HUNYADI MÁTYÁS; osztálykorlátok átlépése: KÁROLYI MIHÁLY; JENNY VON WESTPHALEN.

Arra is szeretnék röviden rávilágítani néhány példa segítségével, hogy milyen szerepe lehetett itt a tanári munkának.

A dolgozatokból általában megállapítható, hogy a tanulók évek során *felfigyelték a tanári jellemzésekre*, amelyek egy-egy esetben annyira felkeltették érdeklődésüket, hogy ők maguk is kutatni kezdtek, elolvasták azokat a könyveket, amelyekből az órákon szemelvények hangzottak el, elolvasták az ajánlott szépirodalmat is.

MARX KÁROLY tevékenységének tanításához a bőséges tankönyvi szemelvényeken túl MEHRING Marx-életrajzát, DORNEMANN „Jenny Marx” című könyvét, GLASSER „A marxizmus klasszikusainak munkamódszere” című írását használtuk fel. Ez az irodalom nagy segítséget adott ahhoz, hogy a tudományos szocializmus megalapítója barátjával, ENGELS FRIGYESSSEL együtt emberközelségbe kerüljön. A két „Nagy” ideológiai alapokon nyugvó emberi kapcsolata a minden megpróbáltatást kiálló barátságunk is példaképévé vált. Volt módunk a német történelem egy-egy nagy barátságának bemutatására (pl. SCHILLER, GOETHE, LUTHER, MELANCHTON) és ennek során arra is, mi volt ezekben a barátságokban az árnyék s arra is, hogy megmutassuk, miért emelkedett ezek fölé a két klasszikusé.

LENIN emberközelsébe hozatalához GLASSER előbbieken említett írása mellett GYURKÓ LÁSZLÓ könyve, a „Lenin, október”, DOLMÁNYOS ISTVÁN „A nagy forradalom krónikája” című kötete, és BONCS—BRUJEVICS „Emlékeim Leninről” című műve adtak segítséget.

A felsoroltak közül különösen GYURKÓ LÁSZLÓ munkája keltett érdeklődést a tanulóknál és a két IV. osztály közel 30%-a el is olvasta a könyvet. LENIN megjelenítésében az ifjú és férfikor egybevetése volt különösen hatásos. Sikertől közelozni a középiskolás, az életre állhatatosan, módszeresen és nagy pontossággal felkészülő LENINT, majd e felkészülésnek hatását a férfivá érett, forradalmárrá vált LENIN életében. A széleskörű nyelvismerettel rendelkező, a szükség idején szerénységben is előljáró, az ellenforradalmárookra keményen lesújtó, a kisemberek napi gondjait a sajátján keresztül érző és megértő, a legnehezebb szervezőmunkát könnyedén végző, a forradalom áramlatában nagyszerű ökonómiával és tudatossággal eligazodó ember, aki gondolatának tiszta megfogalmazásával, mint nélkülözhetetlen tulajdonsággal is kiemelkedett; nemcsak kortársaihoz tudott közelebb kerülni, hanem a mai fiatalsághoz is.

LINCOLN alakját a nagy angol filozófus, B. RUSSEL „Egy évszázad élettörténete” című munkája, SANDBURG „Lincoln” és SZUHAY „Kékszürke tragédia” című írása segítségével állítottuk tanítványaink elé, mint az emberi erőfeszítések, a lankadatlan szorgalom, a szívós küzdeni tudás példaképét.

NAPÓLEON mindig megragadta az ifjúság képzeletét. Tapasztalataink szerint ez ma is így van. TAINÉ „Napóleon” és TABLE hasonló című könyve alapján a kitűnő szervező, a ragyogó stratégia, a nagy akaraterejű optimista hadvezér alakja maradt meg a tanulóknál.

Érdekes azonban megemlíteni, hogy egyik tanuló NAPÓLEON emberségét említi pozitív példaként: Ebben az esetben nyilván az az emlék játszik szerepet, amikor a győztes hadvezér a sivatagban leparancsolta a járművekről az egészséges katonákat — maga járva elől jó példával — hogy a betegek helyet kapjanak. Kiesett azonban e tanuló emlékezetéből az Oroszországban elszenvedett súlyos vereség után menekülő császár, aki azt üzenté Párizsba, hogy a hadsereg épusztult, de a császár jól érzi magát. Sokan olvasták a tanulóknál TOLSTOJ „Háború és béke” című regényét, látták ennek dramatizált színpadi változatát és a filmeket is. A kialakult képben tehát különböző forrásoknak volt szerepük.

ISTVÁN KIRÁLY korának és alakjának a mitikus messzeségből közelebb hozatalát célozta KOÓS KÁROLY „Országépítő” című regénye, SZÉKELY GYÖRGY: A történeti István király c. tanulmánya (Világosság, 1961. aug.), valamint BÓNIS GYÖRGY „István király” című műve.

Külön kell szólni HITLER, mint negatív személyiség hatásáról. A vele kapcsolatos megjegyzésekből őszinte felháborodás tükröződik. Ime egy példa: „Felháborított ez a fantasztikus fanatizmus, gonoszság és butaságnak nem mondható őrültség, amely az emberek millióit küldte a halálba. De még ennél is rettenetesebb az, hogy akadtak emberek — és nem is kevés —, akik ezeket az elveket elfogadták, magukévá tették, harcoltak ezekért. És voltak olyanok, akik ezeket a bfráskodásokat szó nélkül túrték vagy elviselték. Nem tudom elhinni, hogy ne lehetett volna HITLER őrült vérengzéseit megakadályozni, ha az emberek mertek volna szólni az igazságért, magukért, vagy embertársaikért”.

Magyarozatként, úgy vélem, idetartozik, hogy a II. világháború előzményeinek tárgyalásakor PATYOMKIN könyve („A diplomácia története”) segítségével HITLERT is megszólaltattuk. A tanulók megjegyzései azonban — az idézett példa is — arra mutatnak, mintha a gyerekek előtt is mindenért HITLER volna felelős. Ez olyan probléma, amely mellett meg kell állnunk. Úgy látszik, még nagyobb gondot kellett volna fordítani — akkor úgy véltem, e tekintetben eleget tettem — az egész háttér bemutatására. Még határozottabban kell tehát exponálni a német és a nemzetközi finánc-oligarchia, valamint a többi tényező felelősségét. Jó segítséget adhat ehhez НОСННОУТ drámájának és H. НАВЕ „Küldetés” című művének felhasználása.

A felsorolt példák alkalmasak bizonyos következtetések levonására. Az egyik az, hogy nyomokat csak azok a történelmi személyiségek hagynak tanulóink lelkében, akik *eleven személyekké válnak a tanításban*, akiket cselekvés, tevékenykedés közben sikerül bemutatnunk, ezáltal emberközelbe hoznunk.

A másik tanulság, hogy *a tanulók rendkívül fogékonyak az egyértelműen megmutató személyi tulajdonságok iránt*. Megnyugtató, hogy a pozitív vonások lelkesítik, a negatív emberi tulajdonságok pedig felháborítják őket.

Elég gyakran lehet olyan megállapítást hallani, hogy a mi ifjúságunk várja a „sült galambot”, azt várja, hogy mindent készen kapjon. E dolgozatok azonban arról tanúskodnak, hogy egy-egy történelmi személyiség példaadó, vonzó vonásaként az áldozatvállalás, az aktivitás, a küzdeni tudás, a harc vállalása áll a tanulók előtt. Más alkalommal a szakbarbárság veszélyét emlegetjük. A tanulói véleményekben viszont több helyen olvasható a magas szintű, sokoldalú képzettség, a széles látókör, az érdeklődés, az irodalom, a tudományok és művészetek szeretete, mint olyan jellemvonás, amely cselekvésre inspirál. Egy harmadik esetben tanulóink általános udvariatlanságáról panaszkodunk: idézeteink szerint azonban tanulóink számára követendő példát jelent a szerénység.

A tanulók érdeklődésének történelmi korok szerinti megoszlása

A második kérdésre, amint a dolgozat elején olvasható statisztika mutatja, 57 tanuló válaszolt. Ezeket csoportosítva a következő képet kapjuk:

A 19—20. századot, vagy ennek valamelyik szakaszát jelölte meg, mint számára a legérdekesebb korszakot 37 tanuló (64,90%).

Megoszlásuk a következő (zárójelben a tanulók száma):

1. Az első világháborútól napjainkig terjedő kor (4);
2. A két világháborút felölelő kor (3);
3. A 19. század második felétől a második világháború befejeztéig (1);
4. A legújabb kor (5);
5. A Horthy-rendszerrel a II. világháború befejezéséig tartó kor (1);
6. A 19—20. század történelme (1);
7. A kapitalizmus története (2);
8. A 20. század történelme (2);
9. A szocialista világrendszer kialakulása (2);
10. A századfordulótól napjainkig terjedő kor (1);
11. A jelen kor (3);

12. A 20. század legutóbbi évtizedei (1); 13. Mai történelmünk (1); 14. A II. világháború korszaka (1); 15. Az újkor, de különösen a mi korunk (1); 16. A második világháború utáni világtörténelem (1); 17. A II. világháború utáni időszak (2); 18. Az 1945-től napjainkig eltelt időszak (2); 19. A Tanácsköztársaság 133 napja (1).

Nyolcan más kort jelöltek meg. Ezek a következők: 1. Az ókor (1); 2. Az őskor (1); 3. A napóleoni kor (1); 4. Valamennyi kor (indoklással 2); 5. A Hunyadiak kora (1); 6. A feudalizmus virágzó szakasza (1); 7. A középkor vége, a kapitalizmus feltételeinek létrejötte (1).

Két vagy több kort nevezett meg 12 tanuló. Ezek a következők: 1. A görög demokrácia fénykora, a római rabszolgatartó birodalom, a magyar honfoglalás (1); 2. Az athéni demokrácia, az 1848-as forradalom és szabadságharc, a Nagy Októberi Szocialista Forradalom (1); 3. Az őskor, az ókor (2); 4. Az ókori történelem, a második világháború utáni időszak (1); 5. A római történelem, századunk magyar történelme (1); 6. Az athéni demokrácia, a kapitalista és a szocialista társadalom kialakulása (1); 7. A görög demokrácia, a huszadik század (1); 8. A francia forradalom, a 19—20. század (1); 9. A magyar forradalom és szabadságharc, a mai kor (1); Az ókor, a mai kor (1); 11. A görög és a római történelem (1).

Az érdeklődési kört tekintve tehát erősen a legújabb kor (a 20. század) története kerül előtérbe, ami önmagában is a „homo politicus” érlelődését mutatja. A második helyen az ókor, vagy annak valamely része, leginkább az athéni demokrácia fénykora áll, amelyben nem egy tanuló — noha megállapítja a rabszolgatartás tényét — ideális állapotot fedez fel. Jellemző még a középkor hátterébe szorulása, valamint az, hogy azok a tanulók is, akik két vagy több korszakot jelölnek meg kedvelt korként, többségükben a legújabb kort, vagy annak egy részét is említik.

Érdeemes a továbbiakban néhány szót szólni az *indoklásokról*. Nézzük először a legkedveltebb korszakot, a 20. századot. Hét tanuló érdeklődésének magyarázatát azzal kezdi, hogy azért érdekli a megjelölt kor „mert ebben élünk”. A továbbiakban még a következő indokok olvashatók: „nagyon érdekelnek a napi politikai kérdések”, „mert még sok megoldatlan problémát lehet találni”, „mert a társadalmi, politikai változások, amelyek napjainkban játszódhatnak le, mindenkit közvetlenül érintenek”, „ennek fejlődése érdekében fogunk dolgozni”, „az embert általában érdeklik korának problémái”, „fontos, hogy az ember megpróbálja korával kapcsolatot fenntartani”, „azok a történelmi törvényszerűségek, amelyek erre a korra jellemzőek, általában nem túl sokat változtak”.

A további indoklásokat vizsgálva, számos érdekes, elgondolkodtató, sokszor lelkesítő megállapítással találkozunk.

„Bár a II. világháborút felölelő korszakban van a fasizmus, bebizonyosodik, hogy az emberiség túlnyomó többsége képes felülkerekedni a világpusztító akaraton, s ez a jövőt tekintve megnyugvással szolgál” — írja az egyik tanuló.

„A szocializmus és a kapitalizmus erőinek harca minden bizonnyal eldőlt e században a szocializmus javára”, — olvassuk másutt — „megdőböntő, de lelkesítő is a fejlődés, amelyet az emberiség e században minden téren megtett, s egyben elszomorító, hogy e kor történelmünk legvéresebb kora”, „ez a kor a legérdekesebb, mert a legösszetettebb s korunk nagy problémái: a szocializmus és kapitalizmus egymás mellett élése, a gazdasági és katonai problémák mind ebben a korban gyökeredznek és oldódnak meg bizonnyal. Szenzációs és izgalmas kor ez!”

„A legújabb kor a kommunizmus megvalósulása miatt érdekel. Barátommal sokat beszélgettem a fejlődésről. Eljutottunk a szocializmusig, de a fejlődés nem állhat meg ezután sem.” — fejtegeti egy másik tanuló. „A II. világháború utáni világtörténelmet választom, mert a mai élet s politika megértésében ez segít a legtöbbet, s nagy örömet okoz, ha olyan tényeket találok, amelyekhez személyes élményeim is kapcsolódnak.” „Azért szeretem a Nagy Októberi Szocialista Forradalom történetét, mert óriási optimizmus, tettekérség és együttes akarát hajtotta előre az egész nemzetet.”

S még néhány indoklás. „Az 1945-től napjainkig eltelt kereken 25 év érdekelt legjobban, mert a közelmúlt eseményeiben szerepet játszó személyek is megközelítően olyan körülmények között élnek mint mi, olyan problémáik vannak mint nekünk, s az életstílusuk is hasonló a miénkhez. Mennyivel nehezebb pl. Caesartól tanulni, mint mondjuk egy napjainkban élő politikustól, akit már újságcikkekből, rádióból, televízióból ismerünk, s így a róla kapott kép nem olyan száraz, egysíkú.” „E korszakról tanulás nélkül is sokat kell tudni, mert szüleink s részben mi is nagy történelmi eseményeket éltünk át. (Pl. 1961. ápr. 12. Az első ember a világűrben.) Így a történelmet a saját „bőrünkön” tapasztalva, egészen másként látjuk, másképpen gondolkodunk róla.” „Érdekes volt számomra a felszabadítást követő újjáépítés hatalmas harca a jobb és baloldal között. Izgalmas volt a már százszor említett 1956-os ellenforradalomról hallanunk, az őszinte önkritikáról, látni a törekvést a hibák kiküszöbölésére, s hogy ami történik, az valóban a mi érdekünkben van.” „Századunk magyar történelme választ adott több, eddig bennem tisztázatlan kérdésre. Ilyen volt pl. az 1956-os eseményeket tárgyaló anyagrészt. Az események háttere, összefüggései most világosodtak meg. A másik témakör a kapitalista és szocialista társadalmak kialakulása volt, amely különlegesen érdekelt. Bár már iskolán kívül is sokat foglalkoztam vele, a történelmi tanulmányok abban segítettek sokat, hogy a részleteket a helyükre tegyem s megfelelő megvilágításban lássam azokat. A legizgalmasabb dolog volt megérteni, milyen okok rejtettek az események mögött.”

Még egy újabb szempont egy másik tanulónál: „Mert a technika egyre gyorsabb ütemű fejlődése hatással van a politikai eseményekre . . . s követeli az egyéntől, hogy állást foglaljon és emellett ki is tartson. A mi korunk egész embereket kíván, akik . . . alkotásra, önálló gondolkodásra, nyílt állásfoglalásra képes egyéniségek. A szocializmus felszámolta az analfabetizmust, az éhséget, megszüntette, hogy a dolgozó ember kisemmizett legyen, hogy munkájának gyümölcsét ne ő élvezze, hanem születésüknél és vagyonuknál fogva „föléje rendelt” egyének. Ez az a kor, amelynek végére az egész emberiség együttesen élvezni harca gyümölcsét, az anyagi és szellemi jólétet.”

„Az ideai anyagból — írja a most utolsóként megszólaltatott tanuló — a világháború története tetszett, mert bár borzalmakkal teli, mégis a mai fiatalságban felkelt egy nagyon elgondolkodtató érzést: ezekből a háborúból megtudtuk, hogy nemcsak beat-zene és mini-szoknya van a világon, hanem a béke feltételeit csak nagyon nehéz harcok árán tudjuk megszerezni”.

A válaszok örömmel töltik el a tanárt, mert ezekben a maga négyéves munkájának gyümölcsét is látja. A legmegnyugtatóbb az a komolyság, ahogyan fiataljaink a mát nézik. Nem vonják ki magukat az alól a felelősség alól, amely a ma emberét terheli a közeli és távoli jövő alakításáért. Meg vannak győződve a szocializmus gondolatainak győzelméről, ez az optimizmus azonban a realitások ismeretének talaján nyugszik. Lenyűgözi őket a küzdelem nagysága és izgalom.

mal tölti el őket, s bár hangot adnak annak a véleményüknek, hogy nem minden tisztázott, mégis meg vannak győződve arról, hogy „végül a kisemberek béke-akarata diadalmaskodik”. E győzelem legfőbb garanciáját a szocialista világrendszerben és azokban a becsületes milliókban látják, akik „még tőkés országokban harcolnak vágyaik valóra váltásáért”. A másik figyelemre méltó vonás az *állásfoglalás követelése*. Úgy véljük, ez igen fontos nevelési eredmény, mert véget vet a visszahúzódnak, a passzivitásnak, a közömbösségnek. Biztos támasz ez az őszinteség a jövő problémáinak megoldásában.

Mennyire más gondolatok tükröződnek e dolgozatokból, mint amelyeneket ERNST FISCHER „A fiatal nemzedék problémái” című könyvében idéz a tőkés országok ifjúságának problémáival foglalkozva. „Soha sem volt még ilyen mindenben csalódott nemzedék, soha sem volt még ifjúság, — írja a szerző — amely ennyire híján lett volna minden hitnek, minden reménynek, minden közös célkitűzésnek, soha sem volt még ennyi elveszett illúzió.” FISCHER megállapításának igazolására, annak mintegy alátámasztására több író és szociológust hív segítségül, így SAGANT, aki arról ír egyik könyvében, hogy „az igazi érzelmek hiánya a legnormálisabb életforma”; HELMUT SCHELSKY-t, aki könyvében megállapítja, hogy „ez a generáció társadalmi tudatában és öntudatában kritikusabb, szekeptikusabb, gyanakvóbb, hitben, vagy legalábbis illúzióban szegényesebb, mint előtte bármely fiatal generáció volt”. Ezután GERHARD BAUMERT-et idézi, aki 1952-ben megjelent könyvében egy Nyugat-Németországban végzett statisztikai adatgyűjtés eredményeit dolgozta fel: „A fiatalok igen nehezen bírhatók aktivitásra, csak azt várják, hogy nyújtsanak nekik valamit, s ők maguk semmiért sem akarnak megdolgozni.” „A fiatalság általában érdeklődésnélkülivé és tunyává lett.” A FISCHER által megidézett tanulmányokból még egyet említünk, KARL SALLER: „A család élettana” című tanulmányát, melyben a szerző azt írja, hogy az új nemzedék jellemző vonása a kötöttség és kötelezettség nélkülség, az önzés. „Nincsenek kötelező crejű szabályok. Csakis a legprimitívebb értelemben vett kedvtelési elv érvényesül; csak a pénzszerzés, a gazdasági biztonság, és az élet élvezete érdekli ezt az ifjúságot. Számára a lét üzletté válik, az élet fogyasztási cikké, a felnőttek pedig ebben a magatartásban mintaképpé”.

Jól látható: az általunk megkérdezett fiatalok válaszaiból nem a passzivitás, a közömbösség, az önzés, a belső üresség erősödő érzése szól, hanem a célok világos látása, a közösségért való dolgozni akarás, az aktivitás és az igazság keresése kap hangot, szemben FISCHER fiataljaival.

Joggal vehető azonban szememre: az általam idézett tanulói állásfoglalások, vallomások nem pusztá szavak csupán? Vajon az aránylag könnyen leírható vélemények hatnak-e, tetten érhető-e a tanulócsoportok cselekvésében, részei-e a tanulói közösség meggyőződésének? S mi van azokkal, akik csak egy-egy kérdésre válaszoltak? A válasz elmaradása nem tagadást jelent-e, nem negatív álláspont kifejeződése-e? Megpróbálok ezekre az ellenvetésekre a négy év során szerzett tapasztalatok alapján röviden válaszolni. Először a tanulmányi eredmények álljanak itt bizonyítékkul. Az érettségi vizsgán jelesen felelt meg a követelményeknek 50%, jól 26,2%, összesen 76,2%, közepesen 17,5%, megfelelt 5%, egy tárgyból elégtelent kapott 1,2%. Egyetemre felvették a jelentkezők 67,1%-át. A tanulmányi eredmények a korábbi években, ha nem is érték el a negyedik év átlagát, de 3,8 alá nem szálltak. Ritkaság volt egy-egy javító vizsga szeptemberben. Statisztikailag pontos értesüléseim nincsenek az egyetemre, főiskolákra járók eredményeiről, de a hozzám jutott hírek (a zöm érintett ezekben) azt tanúsítják, hogy jól, többen kiválóan helytállnak a tanulmányi munkában. Az osztályfőnökökkel folytatott megbeszélések a saját észleléseimet megerősítették.

A közösséggé formálódás természetesen nem ment máról holnapra. Tapasztalataink szerint a III. év hozta meg ilyen tekintetben a fordulatot, amikor mezőgazdasági és ipari munkában, tehát szorosan vett termelőmunkában kellett bizonyítani. Az osztályfőnökök véleménye szerint

ez volt az igazi indulás a számukra lehetséges csúcsra. Azt jelenti-e ez, hogy nem voltak problematikus esetek ezután a közösségekben? Nem. Semmiképpen sem. Néhány tanuló majdnem tönkrement, amíg megtalálta helyét, de végül megtalálta, kettő kivételével.

A négy év alatt az osztályok tanulói fokozatosan a KISZ tagjaivá váltak s ebben az osztályvezetőség jó munkájának is komoly érdemei vannak. A két utolsó évben az iskolai KISZ vezetése jórészt erre a két tanulócsoporthoz épült. Az iskolai és országos tanulmányi versenyeken és a „Ki miben tudós?”-ban is komoly eredményeket értek el a tanulók. Érdeklődésük széles skáláját mutatja, hogy biológiából, idegen nyelvekből, matematikából és történelemből többen kerültek be a döntőbe és az első tíz közé. Többen vettek részt az úttörők patronálásában mint ifjúvezetők s egymás korrepetálásában, valamint elhagyott, nehezen élő öregek istápolásában stb.

Úgy vélem, hogy a tanulói véleményekből levont következtetésem nem elhamarkodott: e vélemények mögött tevékenységben megnyilvánuló meggyőződés, aktivitás, akarás van. Hogy nem minden tanuló válaszolt minden kérdésre? Számomra, aki négy évig éltem s dolgoztam velük, ez nem jelent mást, mint hogy 45 perc alatt — teljesen váratlanul, tehát nem előre készülve — többet írni nem lehetett, illetve mindenki azt a kérdést igyekezett kimeríteni, amely hozzá legközelebb állt, mert az érdekelte leginkább. Az adott válaszok hitelét ez csak növeli.

E kis kitérő után tekintsük át azoknak a tanulóknak a megnyilatkozásait, akiknek legkedvesebb kora nem a 20. század vagy annak egy részlete volt, hanem valamely más korszak.

Az egyik tanuló így ír: „Engem nemcsak egy történelmi korszak érdekelt. Nagyon szerettem az egész történelmet, mert minden korszak egy új világot tárt fel előttem. A legjobban a görög demokrácia fénykorát szerettem, meg a római birodalom történetét és a magyar honfoglalást.” Érdekes, hogy ez a tanuló nem tud indokolni, csak rajongó félmondatokat ír. Íme: „... olyan igazi részei ezek a történelemnek”; „... szinte maguktól a fejembe üttek e kor gondolatai”. Sokkal reálisabb a következő, az egész történelmet ugyancsak egészében vizsgáló tanuló válasza: „A történelemben nincsenek kevésbé érdekes korszakok. Az ókori társadalmak története azért érdekelt, mert összefüggései világosak voltak, s mert az azonos felépítésű társadalmak között érdekes és értékes analógiákat és különbségeket lehetett felfedezni. A középkor története homályosabb, s engem a homályosság egyik előidézőjének, a vallásnak szerepe érdekelt. A kapitalista társadalomban a hatalmas méretű gazdasági és társadalmi mozgások érdekelték. A szocialista társadalommal kapcsolatban a II. világháború utáni időszak, korunk története érdekelt, mert itt nincs minden tisztázva.” Ilyen, az egész történelmet igenlő válasz csak ennél a két tanulónál található.

Az egyik tanuló kifejezetten arról ír, hogy a 4. osztály anyagát nem szerette, mert „nem volt elég időm foglalkozni vele, s attól függetlenül, hogy korban közelebb áll, mint a többi, mégis ez van a legmesszebb.” Azért is érdemes ezt az egyedi esetet elővenni, mert ebben az indoklásban benne van a negyedik év sok-sok nehézsége, a hatalmas, s egy-egy részében a megfelelő előzmények híján csak nehezen tanulható és tanítható negyedik anyagnak, az érettségire felkészülés nehézségei, s ennek következtében a megnövekedett munka, amely ha hozzászámítjuk az elmaradt órákat, ill. ezek következményeit és a tanulók sokirányú egyéb elfoglaltságát, bizony alig-alig megoldható nehézségként tárulkozik elénk.

Amint az előzőkből kiderül, a legújabb kor népszerűsége után, de messze elmaradva ettől a kortól, a görög demokrácia következik a második helyen.

Nézzünk néhány argumentumot!

„A lakosság nagy részének úgy biztosította a jogokat, hogy azokat ténylegesen érezhették is, érezhették azt, hogy embernek lenni jó dolog, az életnek van értelme; a harmonikus élet csodá-

latos alkotásokra ösztönözte őket.” „Tetszett a görög ember élet iránti szeretete. A görögök tudtak örülni minden kis szépségnek, a mai ember nem.” „Először az athéni demokrácia történetét tanultam legszívesebben. Mindig nagyon szerettem a görög regéket, mondákat, a mitológiát és a képzőművészetet, mert mindegyikben harmóniára, teljességre, boldogságra törekvést éreztem. Úgyanezt kerestem a történelemben, és azt hiszem, leginkább az athéni demokrácia jelentette azt a társadalmat, mely az ember számára mindezeket biztosította. A közösség és az egyén viszonya kölcsönös volt, a társadalom sokat adott az egyéneknek, de minderre csak úgy volt lehetőség, hogy az egyén magának érezte a közösség gondjait, bajait. Ez volt az első alkalom, amikor a történelemből megértettem, mit jelent a hazaszeretet. Persze mindehhez el kell felejtetni azt, hogy a társadalom ekkor kizárta magából a rabszolgákat. De a rabszolgaság a korból következett, s ezt felületesség lenne az athéni demokrácia szemére vetni. A kor lehetőségeihez képest, sőt szerintem azon túl is, ez a társadalom nagyon, a lehető legteljesebben emberi volt”.

Az első dolog, amelyre fel kell figyelni, hogy a rabszolgatartást, emberek emberi méltóságuktól való megfosztását nem kellően értékelik a tanulók. Annyira elragadja őket a szabadok demokráciája, a szabadok számára kiteljesedő szépség, hogy megfeledkeznek az adott kor társadalmi többségét kitevő jogfosztottokról. Ez nagy körültekintést igényel a tanártól, mert ezt a szemléletet korunkra transzponálva, a technikai bravúrok mellett könnyen háttérbe szorulhat az ember. A második, pozitív jelenség a sorokban világosan kifejezésre jutó büszkeség az emberi méltóságra, továbbá a szép igénylése, a harmóniára törekvés és a hazaszeretet élménye.

Végezetül e kérdés kapcsán nézzük meg, hogy *egyéb korokkal kapcsolatban* milyen a tanulók indoklása.

1848-ról a tanulók a következőket írták: „1848 a világtörténelemben is igen jelentős dátum, és én büszke vagyok, hogy forradalmával és szabadságával a magyar nemzet tekintélyes helyet vívott ki magának e korszakban.” „Az 1848–49-es szabadságharc állt legközelebb hozzám, s ezen belül is március 15-e, mert az történelmünk hajnala, a magyar nép élni akarásának egyik legszebb dokumentuma (1919. márc. 21-hez hasonlóan.)” „A magyar szabadságharc története lelkesített leginkább, amikor a nép szinte egy emberként kelt fel és harcolt a függetlenségért. Érdekes, hogy 1919 tavasza is hasonló, de magasabb szintű harc jegyében köszöntött reánk”. „A Hunyadiak kora nekem azért tetszett, mert Hunyadi meg tudta szervezni a törökkel szembeni »nemzetközi« ellenállást, s az országon belül volt bátorsága (röviddel 1437 után) a népre támaszkodni”.

Összegezve az e kérdés kapcsán gyűjtött tapasztalatokat, megállapítható, hogy tanulóink jelentős részét az a kor érdekli leginkább, melyben ők maguk is élnek, s az a néhány emberöltő, amelybe visszanyúlnak a ma problémáinak gyökerei. A mai élet érdeklődő szemléléséről győződhetett meg a véleményeket olvasó, de ezen túl arról a felelősségteljes cselekvési vágyról is, amelyből a meglevő problémák megoldásában való részvétel óhaja csendül ki, s az a reménység, hogy a nehéz harcban a szocializmus erői győzedelmeskednek.

A „homo politicus” mellett a „homo ethicus” is felénk néz e válaszok mögül, aki a szépet igényli, s aki ezt a szépet nem csupán magának akarja kisajátítani, hanem az egész társadalmat részletetni kívánja belőle.

A történelmi törvényszerűségek felismerése

A harmadik kérdésre, amely kétségtelenül a legnehezebb volt, 34 tanuló válaszolt. A válaszok megoszlása a következő: a törvényszerűségek közül az alap és a felépítmény kapcsolatáról tanultakat tartja a legfontosabb segítőnek a ma problémái közötti eligazodásban 20 tanuló, a termelő erők és a termelési viszo-

nyok kapcsolatát 10, a dialektika törvényeit 13, az osztályharc törvényét 6. Egy-egy tanuló foglalkozik még a kapitalizmus ellentmondásaival, az egyenlőtlen fejlődéssel, a kapitalizmus általános válságával, a szocializmus gazdasági alaptörvényével, a forradalmi helyzetről, illetőleg a forradalomról tanultakkal.

Nézzük először néhány jellemző példán keresztül az alap és a felépítmény kapcsolatáról írtakat:

„Az alap és a felépítmény kapcsolatával sokat foglalkoztunk. A példák nagy száma meggyőzött arról, hogy az alapan bekövetkező változás — ha nem is a természettudományokban tapasztalható világossággal — mindig maga után vonja a felépítmény bizonyos fokú változását. Most hirtelen végigtekintve a tanultakat, ilyen összefüggésnek ítélem az ókori történelemben a polisz-rendszer válságának tükröződését a platonai idealizmusban, a római alapan bekövetkező változások megnyilvánulását a misztérium-vallások elburjánzásában (kereszténység), ilyen összefüggésben értettem meg pl. a humanizmust és a reneszánszt, a reformációt, a tudományos szocializmus és negyedik osztályban az imperializmus korában jelentkező „-izmusokat” (futurizmus, dadaizmus, szürrealizmus stb.)”

„Korunk a kapitalizmusból a szocializmusba vezető átmeneti korszak. Ennek következtében két világrendszer harcának vagyunk szemtanúi, amelynek során egyre összetettebb, egyre több probléma merül fel. Ezért a történelmi törvényszerűségek — amelyek tendenciákban érvényesülnek — megértése nagyon fontos. Az ember maga körül leginkább a felépítmény változásait észleli, ezért az alap és a felépítmény kölcsönhatása törvényeinek ismerete elengedhetetlenül szükséges.”

„A világon a történelmi materializmuson kívül sok más szempontú történelem-felfogás van, különösen a tőkés országokban. Ezek az osztályharc ellaposítására törekszenek, vagy irracionalizmust, illetve tényyszerű számbavételezést hirdetnek. Ezeket is megismerve állíthatom, hogy elfogadom a marxizmus—leninizmus történelemszemlélet, elsősorban az alap és a felépítmény kapcsolatát, valamint a dialektikát. Sokat vitatkozom napjaink politikai és filozófiai kérdéseiről. A megnyilatkozások széles skáláját hallhatja az ember a közönytől a hallani nem akarókon keresztül (ezek általában jobboldaliak) az arisztokratikus fölény képviselőiig. Nagyon fontosnak tartom az állásfoglalást és annak érzelmi vonatkozását. Mert ahol az ész kicsit háborog, ott át kell segítsen az érzelem (ez természetesen nem megalkuvás).”

Az egyik tanuló arról ír e kérdéssel kapcsolatban, hogy napjainkban különböző helyekről (rádió, televízió) rengeteg információt kap az ember. Szükséges, hogy ezeket rangsorolni tudja, értékelje, el tudja helyezni. „E tevékenységben — írja — úgy érzem, az alap és a felépítmény közötti kapcsolat helyes értelmezése nyújthatja a legtöbb hasznos segítséget. Vannak azonban, s egyre gyarapodnak az olyan cikkek és riportok, hírmagyarázatok, amelyek a közönséget a szóbanforgó problémák újbóli átgondolására készítetik. Ilyenkor remekül lehet felhasználni a tanult törvényszerűségeket, ha elég fejlett a gondolkodásunk, s azokat nem mechanikusan alkalmazzuk.”

A termelőerők és a termelési viszonyok kapcsolatának törvényszerűségéről az alábbi megfogalmazások voltak olvashatók: „A termelőerő és a termelési viszony összefüggése számomra fokozatosan vált világossá. Most így visszagondolva a tanultakra, úgy látom, hogy ez a reláció számomra legvilágosabban az ősközöség szükséges felbomlásában, az osztálytársadalom kialakulásában, a polgári forradalmak ellentmondást feloldó szükségességében és abban a feszültségben mutatkozik meg, amely a kapitalista világrendszerben napjainkban tapasztalható.” A következő indoklás így szól: „Csak egy törvényszerűség jut eszembe azok közül, amelyeket tanultunk, de azt hiszem, nincs is több. A többi „fióktörvényszerűségek” ennek a hajtásai. A termelési mód — termelőerők — termelési viszony — felépítmény sémára gondolok. Még nem ismerem jól a marxizmust, de ha csak az volna az érdeme, hogy ezt elterjesztette, akkor is nagy dolgot művelt.” Egy következő indoklás: „A termelőerők és termelési viszonyok összhangjának megértésében látom a legnagyobb segítséget korunk megértését illetően. Ez igazított el pl. a Tanácsköztársaság történetének megértésében és ennek segítségével értettem meg a forradalmakat, s hogy az imperializmusban végsőikig kiéleződtek a termelőerők és a termelési viszonyok ellentétei.”

Az osztályharcról a tanulók a következőket írják: „Az osztályharc alapján napjaink jelenségeiből sok minden érthetővé válik. Pl.: a tőkés országokban a kommunista pártok működése, a munkásosztály szociális vívmányai, a tőkés országok munkásainak viszonylag magas életszínvónala stb.”

„MARX és ENGELS a Kommunista Kiáltvány első fejezetében megállapítja, hogy minden eddigi történelem osztályharcok története, amelyben az elnyomott harcolt az elnyomóval. Kérdés, napjainkban van-e s ha igen, milyen formát ölt az osztályharc? A kapitalista országokban ezt nem kell bizonyítani, hiszen a napisajtó és más hírközlő eszközök legfontosabb helyeit a dolgozó tömegek harcai (sztrájk, tüntetés) foglalják el. Én azonban úgy látom, hogy a szocialista országokban (pl. 1956-ban Magyarországon és az elmúlt évben Csehszlovákiában) is osztályharcot kell látnunk, amelyben a dolgozó tömegek védték a néphatalmat a még meglévő, külföldről is támogatott restaurációs erőkkel szemben. Ugyancsak osztályharcnak tekintem a munkásosztály parlamenti képviselőinek és a nyugati diákoknak (ha nem is egyértelműen) harcait is a tőkés országokban.”

A dialektikus módszer mint a „helyes ítéletalkotás nélkülözhetetlen eszköze” szerepel a tanulóknál, de inkább csak mint elvi megállapítás. Gyakorlati példát csak felszínesen említenek, mert — amint írják — a dialektikus módszer szükségessége „evidens”.

A tanulók maguk is érzik — ez a dolgozatokból világosan kiolvasható —, hogy a kapcsolatok, összefüggések megtalálása nem egyszerű feladat. Erre mutatnak az ilyen megfogalmazások: „Nem kevés logikával lehet kapcsolatot találni . . .”; „Arra enged következtetni . . .”; „E törvényszerűségek világosan mutatkoznak meg, de napjaink felé közeledve nem annyira, legalábbis nekem és most.”

ELEKES LAJOS „Történelmi ismeret — szocialista tudat” című munkájában a történelemben megfigyelhető törvényszerűségekről a következőket írja: „A társadalomban, történelemben megfigyelhető törvényszerűségek a mozgás rendkívüli összetettsége és bonyolultsága folytán tendenciálisan érvényesülnek. Ez az esetek legtöbbszörében azt jelenti, hogy az összefüggések elmosódottan, kusza tömkelegként mutatkoznak a kutató előtt, hogy fő vonalaikat . . . nehéz pontosan kitapogatni. A feladat annál nehezebb, minél távolabb esik a vizsgált jelenségsoport a fejlődés fő irányától . . . mindennek előtt az emberi létfeltételeket biztosító társadalmi tevékenységtől, a termeléstől . . . A termelőerők és a termelési viszonyok összefüggése, a termelési mód fejlődési tendenciája magában is sok és körültekintő elemzést kíván, hiszen egymást keresztező hatások, tendenciák, véletlenszerű kapcsolatok tömegén keresztül érvényesül . . . mégis aránylag könnyebben, pontosabban ismerhető fel, mint a társadalmi lét más, a termeléstől távolabbi szféráiban végbemenő . . . folyamatai. Már az alap- felépítmény kölesönhatásának, pl. a jog vagy méginkább a világnézet és az osztályviszonyok változásai között észlelhető összefüggések szabatos, hiteles, valóság-hű . . . bemutatása, ennek, ha nem is képletszerű, de legalább tétel-szerű megfogalmazása nagyobb nehézségekbe ütközik. S . . . a nehézségek még nagyobbra nőnek, ha a törvényszerű összefüggéseket a társadalmi létnek a termeléstől még távolabb eső szféráiban, mondjuk a költészet vagy a képzőművészet területein óhajtjuk . . . valóság-hűen torzításmentesen érzékeltetni.”

Ha e megállapítás tükrében vizsgáljuk a tanulók válaszait, azokkal elégedettek lehetünk. A tudós által megkövetelt precizitás a vizsgálatokban — úgy véljük — középiskolai szinten nem lehetséges. A művelődési anyag, amelyen keresztül a tanulók bizonyos törvényszerűségeket megállapíthatnak, nem elégséges az árnyalati finomságok, a legbonyolultabb összefüggések vizsgálatának megejtésére, arra azonban igen, hogy *tanulóink szemléletét alapjaiban helyesen alakítsa*. Ezt a dolgozatokból idézett válaszok — úgy vélem — igazolják.

Elemzésemnek végére értem, s ha líraiab voltam a kelleténél, akkor ez csak visszfény, amely tanítványaim vallomásaiból vetődött reám. S jó, hogy így volt!

Ференц Коттаи

УРОКИ ИСТОРИИ В СВЕТЕ МНЕНИЙ УЧАЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ ЕЕ

Автор задал учащимся накануне получения ими аттестата зрелости следующие вопросы: какая историческая личность оказала на них наибольшее влияние и почему? Какая из изученных исторических закономерностей оказала наибольшую помощь в деле понимания современного развития? Публикуемая статья содержит многосторонний анализ ответов учащихся на эти вопросы.

Ferenc Kottai

THE MORALS OF HISTORY AS REFLECTED IN PUPILS' OPINIONS

The author put the following questions to his pupils before their final examination in a secondary school: Which historical personalities you have got to know in your studies had the greatest influence on you and why? Which historical period interested you most and why? What are those historical rules which help you most to understand the development of our age? The study contains the answers to the above questions and elaborates them from several points of view.

A GIMNÁZIUMI PSZICHOLÓGIA-TANÍTÁS
SZEREPE AZ ÖNISMERET FEJLESZTÉSÉBEN

„... mert minden dolgok között
a legnehezebb: az embernek önmagá-
ba nézni.”

(Veres Péter)

A pedagógiai tevékenység bonyolult folyamatában a fiatalok személyiségének fejlesztése részben az ismeretek, jártasságok és készségek megszerzését, részben pedig önmaga vezetésének a felnőtt ember érettségi szintjét megközelítő kifejlését jelenti. A teljes emberré válás szempontjából különösen az utóbbi szerepét hangsúlyozzuk, mivel az *önigazgatás képességének fejlettsége nélkül a társadalmilag érett felnőtt személyiségtípusa nem valósítható meg*. Fontos érdekek fűződnek ahhoz, hogy az egyén fokról fokra elérje azt a szintet, amelyen a felnőttek gyámkodásától felszabadulva a társadalmi rend keretei között önmaga sorsát felelősséggel irányíthatja.

Az önnevelés képességének pedagógiai formálása nemcsak a társadalom, hanem az egyén boldogulása szempontjából is nagy horderejű kérdés. Könnyű belátni, hogy aki nem tudja, vagy nem akarja törekvéseit, vágyait és elképzeléseit a társadalmi lehetőségekkel és követelményekkel összehangolni, az könnyen összeütközésbe kerülhet környezetével. Az önneveléssel azonban azok a tulajdonságai fejleszthetők ki, amelyek segítik az egyén eligazodását a természet és társadalom bonyolult körülményei közt, segítik érdekeinek összehangolását a társadalom, a közösség érdekeivel.

Az *önirányítás összetett tevékenység*, amelyet csak sok tanulás, gyakorlás és szakavatott irányítás esetén sajátíthatunk el. Gondoljunk csak arra, hogy már egy gépjármű vezetéséhez és üzemeltetéséhez is mennyi szakismeretre, beidézett fogásra és tapasztalatra van szükség. Pedig a jármű bonyolultságát tekintve szinte gyermekjátéknak tűnik egy korszerű repülőgép, vagy úrhajó berendezéséhez és működtetéséhez képest. Összehasonlíthatatlanul bonyolultabb azonban az ember személyisége, amelynek szerkezetét és működésének törvényeit a pszichológia tudománya csak most kezdi feltárni és megismerni. Csodálkozhatunk-e rajta, hogy oly sok az interperszonális kapcsolatokat megzavaró konfliktus, a tanácstalan és irányításra szoruló ember? Sajnos, az önismeret és önnevelés tudományos alapjainak kidolgozásáért eddig még nagyon keveset tettek a pszichológusok és pedagógusok.

A történelmi és társadalmi fejlődés jelen szakaszában, amidőn a technikai tudományok fejlődése oly viharos gyorsasággal megy végbe, a pszichológia rendkívül nagy jelentőségű tudománnyá vált. Rájöttünk ugyanis, hogy az emberi pszichikum nem képes követni a fejlődésnek ezt a minden területen megnyilvánuló gyorsuló iramát. Nyilvánvalóvá vált, hogy az a szakadék, amely a pszichikum teherbíróképessége és a technika között támadt, előbb-utóbb válságba sodorja az emberiséget. A pszichológia egyike azoknak a tudományoknak, amely segíthet ezt a veszélyt elhárítani, és amely hozzájárulhat a megbomlott egyensúly helyreállításához; *alkalmassá teheti az embert a legmodernebb társadalmi vi-*

szonyok között élni és tevékenykedni. Ennek érdekében a pszichológiatudományra támaszkodva meg kell ismernie és ki kell fejlesztenie személyiségének rejtett tartalékait, alkalmazkodóképességének még ki nem aknázott lehetőségeit. *Mindezekelőtt tehát önmagát kell megismernie mélyebben, tudományosabban és differenciáltabban.* Segítségül kell hívni ehhez a pszichológia korszerű és a gyakorlatban is bevált elméleti eredményeit.

Az önismeretre nevelés klasszikus ideje az *ifjúkor*. Az önismeret s vele az önnevelés fejlődépszichológiai feltételei ekkorra már kialakulnak az ifjúban, aki közvetlenül a felnőtté válás időszakába kerül. Amidőn a pszichológia oktatás szerepét vizsgáljuk a tudományos önismeret kialakítása szemszögéből, akkor a pedagógiai tevékenység sikere érdekében e belső feltételeket nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Az új gimnáziumi Tanterv és Útmutatás az 1966—67. tanévben lépett életbe. E dokumentum a pszichológia-oktatás témánkkal kapcsolatos feladatát így fogalmazza meg: „... a közösségi életben szükséges emberismeret és ennek keretén belül az önismeret, az önnevelés tudományos alapjainak megszerzése.” Az önismeret tehát az általános emberismeretre nevelés része s e feladatmegjelölés összhangban áll azzal a társadalmi elvárással, amely ma a pszichológiával szemben megnyilvánul.

Miképpen segítheti a pszichológia az ifjúság tudományos önismeretének fejlődését?

1. Az önismeret tartalma, mélysége és minősége szempontjából az a művelődési anyag a mérvadó, amelyet a Tanterv tartalmaz. A gimnázium III. osztályának második félévében rendelkezésre álló 30—32 óra csak a valóban lényeges általános pszichológiai ismereteket s rendszerezését tartalmazza. Feldolgozásukkal a szaktanárnak kell megvalósítania a tantárgy elméleti alapvetését, a gyakorlati élettel való kapcsolat kialakítását, de a mélyebb érdeklődés kiváltását és az emberismeret megalapozását is.

A tantervi anyag középpontjába a *megismerő tevékenység és a cselekvő-akarati tevékenység* került kísérőjelenségeivel, az érzelmekkel együtt. Tanulmányozásuk alkalmat nyújt arra is, hogy a szaktanár a pszichológiai törvényszerűségeken kívül a fiziológiai, biológiai és társadalmi jelenségekkel való kölcsönhatásukat is felfedje, e kapcsolatok szerepét az egyén és a közösség életére megvilágítsa. A jelenségek háttérben tevékeny motívumok ismeretében fejleszthető ki fokozatosan az ifjak reális önismerete, az arra való képesség, hogy tudományosan helytálló szempontok szerint tudják megítélni a pszichés megnyilvánulásokat.

A tantervi anyag jól szolgálja a *dialektikus gondolkodásmód* fejlesztését. Alkalmas arra — éppen a személység központba állítása folytán, — hogy a tanár tanítványai közreműködésével a pszichikus jelenségek összefüggéseit kutassa, kölcsönhatásukat megvilágítsa és a pszichológiai mozgásformák megismerésére nevelje tanítványait. Ezzel azonban a tananyag nyújtotta nevelési lehetőségeknek csupán egyik területét érintettük. Fontosságot kell azonban tulajdonítani annak a hatásnak is, amelyet a tananyag az *erkölcsi fejlődésre* kifejt. A tankönyv egyes fejezetei tudatosíthatják az ifjakban az eredményes munka és munkaerkölcs pszichológiai feltételeit, a közösségi magatartás és az interperszonális kapcsolatok pszichológiai komponenseit s az együttélésben játszott szerepüket. Mivel pedig a személyiség és a tevékenység összefüggése, kölcsönhatása különösen hangsúlyozott helyet foglal el a tankönyvben, azért a szaktanárnak alkalma nyílik az önismeret és önnevelés szempontjából annyira fontos összefüggésekre

rámutatni s az emberi tevékenység és a képességek fejlődésének dialektikáját közel vinni az ifjúsághoz.

2. Az önismeret kialakításához az új pszichológia-tankönyv is jelentős mértékben hozzájárul, ami a benne érvényesülő *korszerű didaktikai és szerkesztési elveknek* köszönhető. A belső címlap után következő kép, RODIN híres „Gondolkodó”-jának töprengő alakja jól szimbolizálja a tankönyv pedagógiai tendenciáját. A tankönyv felépítése ugyanis hadüzenet a verbalizmusnak, a középiskolai ifjúságban még ma is feltűnően erős szószерinti betanulás tendenciájának. Az új tankönyv az iskolareform szellemében *önállóan gondolkodó, problémákat felismerni és megoldani képes egyének* neveléséhez nyújt segítséget a tanárnak. Három tényező támogatja e célja elérésében: a tanulmányi anyag közé ékelt kérdések, feladatok, problémák; az illusztrációk; az elmélet egysége a gyakorlattal.

a) A szöveg közé ékelt *kérdések, feladatok, problémák* száma megközelítően 200 körül mozog. Szinte keresztül-kasul szövik a tankönyv szövegét. Azzal, hogy lépten-nyomon megszakítják a szöveg folyamatosságát, megnehezítik a reproductív ismeretszerzést s vele a klasszikus leckefelmondást. Az alapfogalmak, pszichológiai jelenségek, folyamatok és törvényszerűségek elemeinek ismeretében és a többi tantárgyban szerzett tudásra támaszkodva, a tanuló e feladatokat képessé válik önálló gondolkodással megoldani. Az önálló feladatmegoldás pedig élesíti pszichológiai látásmódját és hozzájárul emberismeretének fejlődéséhez.

b) A szöveghez és a feladatokhoz változatos *képanyag* járul, amely az első jelzőrendszerre épült magasabb idegtevékenység, a gondolkodás és a beszéd sikeres művelti tevékenységét biztosítja. A képek a pszichológia-oktatáshoz szükséges koncentrációt is megkönnyítik, nemcsak az iskolai tantárgyakkal, hanem az ipari termelés, a technika, a kultúra és tudomány, de a mindennapi élet jelenségeivel is.

A képek, a feladatok és a szöveg között kialakuló egység és kölcsönhatás fokozza a tankönyvet forgató ifjú érdeklődését, személyiségét aktivitásban tartja s végső soron a környezettel való szorosabb kapcsolatot és önmaga tudatos vizsgálatát eredményezi.

c) Mindez arra való törekvéssel párosul, hogy *az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat, kölcsönhatás* alakuljon ki. A pszichológia esetében ez az egyének önmagára és másokra irányuló tudományos emberismeretre való törekvését jelenti, amelyhez az önnevelés igénye is hozzájárul. A tankönyv fő fejezetei, közvetve vagy közvetlenül a tantárgy e fontos egyéni és társadalmi funkcióját segítik érvényesülni a tanítás folyamán. Különösen azokban az anyagrészekben erőteljes ez a tendencia, amelyek a tanulással, a termelő munka és a szociális beilleszkedés pszichológiai kérdéseivel, továbbá a személyiség differenciáltabb megismerésével foglalkoznak. A szöveg, kép és feladatok jól szerkesztett rendszerében egymásra hatásukkal az említett anyagrészek különösen jól szolgálják az ifjúság tudományos önismeretének fejlődését.

3. A pszichológia oktatása éppoly változatos módszerek és módszerkombinációk felhasználásával történhet, mint bármely más tantárgyé. Nem tévesztendő azonban szem elől az a tudománytörténeti tény, hogy a pszichológia is a kísérleti módszer kialakulásával vált önálló tudománnyá. Ma ez a törekvés talán még erősebben él e tudomány művelőiben, mint bármikor a pszichológia története folyamán. Nem túlzás ezért, ha a tantárgy oktatásában is *a kísérleti módszert, az egyszerű demonstrációs kísérleteket állítjuk a középpontba*, anélkül persze, hogy más didaktikai eljárásokat ezzel lebecsüljünk. A megfigyelések, az életből, vagy az irodalomból vett példák, ankétok, termelőüzemek meglátogatása stb. szintén

helyet kell, hogy kapjanak a pszichológiai jelenségek, folyamatok, állapotok és törvényszerűségek demonstrálásában.

Az órán végzett egyszerű demonstrációs kísérletek a tudományos önismeretre nevelést a következőképpen mozdíthatják elő:

a) Megkönnyítik a pszichés jelenség, folyamat, állapot feltételeiben is variálható bemutatását.

b) A tanulók közvetlenül vagy közvetve érzékelhetik, átélhetik, sőt tanulmányozhatják a kísérletileg felidézett jelenségeket. Közben megfigyeléseiket összehasonlíthatják mások megfigyeléseivel, regisztrálhatják az egyéni különbségeket, kidolgozhatják a típusos sajátságokat.

c) A jelenségek felidézése, elemzése, törvényszerűségeik felkutatása jórészt a nevelő irányításával történik, e műveletben azonban a tanulók is részt vesznek s egyre nagyobb önállósággal működnek közre.

d) Egyéni tapasztalataikat összehasonlítják a kísérleti szituáció objektív körülményei közt tervszerűen felidézett jelenségekkel. A szubjektív és esetleges, az objektív és általánosítható összetevése alkalmat nyújt a tanárnak a tudományos emberismeret szempontjainak kidolgozásához és tudatosításához.

Az önismeretre nevelésben speciális módszer a tanárnak az az eljárása, amelyet a *tanulók önjellemzése* formájában valósít meg. Az eljárás lényege a következő: Az első pszichológiaórán a tanulók minden előkészítés és irányítás nélkül jellemzést írnak önmagukról. Ilyesféle címet adnak dolgozatuknak: „Ilyennek ismerem magamat”. Számunkra itt annak felmérése tanulságos, hogy tanulóink a tudományos pszichológiai alapfogalmak és frazeológia hiányában milyen egyéniségportrét készítenek magukról. A felmérést követő hónapok során a tanulók megismerik a pszichológia alapfogalmait, a személyiséget alkotó pszichés funkciókat, azok egymással való összefüggését, megismerkednek a személyiség és környezet kapcsolatát szabályozó törvényszerűségekkel, a jelenségek leírásának és elemzésének technikai kérdéseivel stb. Mindezek ismeretében az utolsó pszichológiaórán, esetleg házi feladat formájában önjellemzést íratatunk velük, amely természetesen és elvárhatóan most már jóval rendszeresebb, részleteiben gazdagabb lesz, mint amelyet a pszichológia-oktatás megindulásakor készítettek. A két portré összehasonlításából arra is meggyőző feleletet kap majd írója, mit jelent számára a pszichológia tanulmányozása, mivel járult hozzá önismeretének fejlődéséhez s mily fokú tudatossággal képes felhasználni idevágó ismereteit önmaga tudatos alakítására, önnevelésére. Természetesen a dolgozatokból feltárnak majd azok a hiányosságok is, amelyek javításra szorulnak az elmélyültebb és megbízhatóbb önismeret szempontjából.

Az önismerettől vezet-az út *mások megismeréséhez*. Azt a tételt is érvényesnek kell azonban elfogadnunk, hogy mások viselkedésének, tevékenységének tanulmányozása az önismeretet is tudatosabbá, elmélyültebbé, megbízhatóbbá teszi. Az önismeret és mások megismerése tehát kölcsönhatásban van egymással. Ezért a pszichológia-oktatásban a gyakorlati emberismeret mindkét formájának fejlesztését nagy gonddal kell végeznie a tanárnak. Az elmélet és gyakorlat kapcsolatának fontos didaktikai elve érvényesülhet ezáltal az oktatás-nevelés folyamatában. Ajánlható módszernek bizonyult ehhez — a fentebb már leírt módszeren kívül — a *partársak egymásról készített jellemzése*i, amelyeket a tananyag feldolgozásával párhuzamosan a félév folyamán készítenek el. A rendelkezésre álló időben a partnerről rendszeres anyaggyűjtés végezhető, a részeredmények alapján pedig az összefüggő személyiségkép felvázolására is sor kerülhet. A tanulók ezzel gyakorlatot szereznek az egyszerű emberismereti eljárások felhasználá-

lásában, tudatosul bennük a tárgyilagos emberismerethez annyira fontos distanciatartás és a tényekre alapozott véleményalkotás. Megismerik — ha elemi formában is — a részfunkciók működési elveit, a rész-egész kapcsolatok keresését és annak a megállapításnak tudományos értékét, hogy a személyiség *szervezett sokoldalú egység*, unitas multiplex.

A pszichikum megismerésében — a rendelkezésre álló rövid idő miatt a legjobb tanári munka esetén is — *csak az elemek és kiinduló szempontok ismeretéig* juthatnak el a tanulók, de már ez is fontos hozzájárulás lesz fejlődő önismeretük tudatos megalapozásához és továbbfejlesztéséhez. Mások megismerésének vágya, majd tudatos törekvése vezet el a differenciáltabb önismerethez.

A szaktanár helyesen jár el, ha a pszichológia tantervi anyagának feldolgozása-
kor érvényesíti az emberismeret s ezen belül az önismeretre nevelés szempontjait. Törekvése nemcsak e tudományág fejlődésével van összhangban, hanem az ifjúság személyiségfejlődésének érdekeivel is, mert hiszen ehhez a legtöbb ösztönzést a gimnázium tantárgyai közül talán éppen a pszichológia adhatja. A pszichológia személyiségfejlesztő hatása azonban akkor válik átfogóvá, ha a szaktanárnak sikerül koncentrációt teremtenie a természet- és társadalomtudományokkal, valamint a fiatalok iskolai és iskolán kívüli életének számottevő területeivel.

A tanórákon kívül *a pszichológia-szakkörökben* az érdeklődőbb tanulókat megismertethetjük a pszichológia-tudomány újabb törekvéseivel és eredményeivel, a tanítási órákon érintett kérdéseket tovább boncolgathatjuk, egyes tanulóknál pedig az élethivatásra való felkészítést is elkezdhetjük. A szakköri foglalkozásokon a tudományos emberismeret elméleti és gyakorlati tekintetben egyaránt tovább bővül és mélyül s megalapozhatja a különböző életpályák felé törekvő fiatalok pszichológiai műveltségét.

A pszichológia-oktatás azonban ma még nem képes kielégítő mértékben a tantervi követelményeknek megfelelni. A helyzet javítására a legsürgetőbb feladatokat a következőkben látjuk:

a) Mivel tantervkoncepciók okokból többnyire biológusok oktatják a pszichológiát, ezért a biológus szakos tanárok képzésében a pszichológia-oktatás igényeit is érvényesíteni kellene.

b) A már működő, de pszichológia szakképesítéssel nem rendelkező tanárok továbbképzésében fokozottabban érvényesíteni kellene a pszichológia-oktatás igényeit.

c) A teljesen hiányzó országos szakfelügyeleti hálózatot ki kellene építeni.

d) Megfelelő előkészítés után hozzá kellene kezdeni a pszichológiai szertárak alapállományának kialakításához és a szükséges berendezések, eszközök gyártásához.

A pszichológia-tantárgy az *emberismeret tudományát* közvetíti a felnövekvő nemzedékeknek. Szerepét az ifjúság nevelésében, a társadalmi elvárás mértékében azonban akkor töltheti be sikeresen, ha jelentőségét nemcsak a Tanterv papírlapjain ismerjük el, hanem ténylegesen is azzal, hogy korszerű oktatásához megteremtjük a kedvező tárgyi és személyi feltételeket.¹

¹ Ld. *Tornyai Jenő*: Gimnáziumi pedagógiai- és pszichológia-szakkörök munkája. Pedagógiai Szemle, 1970. 3. sz.; *Tóth Béla*: Pszichológia a gimnázium harmadik osztályában. Köznevelés, 1968. 1. sz.; *úó*: Kísérletező tanárok gimnáziumaink pszichológia óráin. Pedagógiai Szemle, 1971. sz.

Бела Тот

РОЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ГИМНАЗИИ В ДЕЛЕ РАЗВИТИЯ САМОПОЗНАНИЯ У УЧАЩИХСЯ

В ходе проведения реформы школьного обучения в Венгрии в 1966—1967 учебном году в программу обучения в третьем классе гимназии была введена психология. Среди задач преподавания психологии особое место занимает воспитание у учащихся навыков самопознания как части более сложного умения разбираться в людях, знать их. Учебный материал, по-новому построенный учебник, современные методы обучения (в том числе использование демонстрационных опытов) при соответствующей подготовке преподавателя создают все возможности для удовлетворительного решения задач, поставленных учебным планом. Автор дает теоретический обзор этих задач и практические инструкции по их осуществлению.

Béla Tóth

THE ROLE OF TEACHING PSYCHOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF SELF-KNOWLEDGE

In the academic year 1966—1967 psychology was introduced into the third form of the grammar schools in Hungary as an item of the school-reform. One of the most important tasks in teaching psychology is to teach the students self-knowledge as it is a part of education for the knowledge of human character. The curriculum of studies, the new construction of the text-book as well as the modern teaching-methods (among them the application of demonstrative experiments) are those means which provide opportunity for performing the tasks set in the curriculum for a well-prepared teacher. The author gives a survey on the possibilities of this method of teaching psychology and supplies us with practical instructions.

AZ IFJÚSÁGI MOZGALOM NEVELŐHATÁSAINAK ÉRVÉNYESÜLÉSI LEHETŐSÉGEI

A szocialista gyermekmozgalom tevékenységének hatékonysága általában kielégítőnek tűnik. Nem szabad azonban megelégednünk azoknak a jelentéseknek, tájékoztatásoknak az adataival, amelyek a megyei vagy országos elnökségekhez érkeznek. Figyelmünket — különösen ha az úttörőmozgalom nevelőhatását vizsgáljuk — olyan, többnyire empirikus jellegű kutatásokra kell irányítanunk, amelyek pontosabban tájékoztatnak a *gyermekek ifjúsági mozgalmi hatásokra történő személyiségfejlődéséről*. A konkrét helyzetből kiinduló vizsgálati adatokat azután érdemes összevetni a vezetőszervek tapasztalataival.

Sajnos, országos érvényű kutatási tapasztalatokkal nem rendelkezünk, de többféle, egy-egy megyére vonatkozatható vizsgálati anyag birtokában megkíséreljük az alábbiakban néhány *olyan feltétel kiemelését*, mely különösen lényeges a mozgalmi nevelőhatás érvényesülése szempontjából. Adataink általában a 10—14 éves gyermekek helyzetét, véleményét tükrözik.

Iskola és ifjúsági szervezet

Ma már nem vitatott kérdés, hogy *az általános iskola nevelőmunkájának nélkülözhetetlen része a mozgalmi tevékenység*. Elméletileg az úttörőszervezet beépült a nevelési tényezők rendszerébe.¹ A gyakorlatban azonban e tényező megítélése nem egységes, létfeltételei nem mindenütt kedvezőek. Helyenként az úttörőszervezet önállósága nem biztosított, másutt az iskolavezetés mellőzi, nem veszi figyelembe eléggé. Természetesen akadnak szép számmal olyan iskolák is, melyekben elismert, megbecsült helyet kap az ifjúsági szervezet. A harmonikus, jó együttműködés rendkívül fontos, hiszen általában az iskola ad otthont az úttörőknek, másrészt pedig legtöbb helyen a tanárok vállalják a mozgalom vezetését, irányítását is.

Az iskola és úttörőcsapat együttműködését azonban nem elég elvileg elismerni. Részletesen ki kell dolgozni a két nevelési tényező felelősségét, hatáskörét is. Ezúttal csak arra a tapasztalatunkra utalunk, mely szerint a *közösségi nevelés iskolai funkciói súlytalanodnak*, az úttörőszervezetekre viszont megoldhatatlan terhek nehezülnek. (Ahol például az alig megalakult úttörő tanács átveszi az iskolai ügyelet irányítását, vagy ahol a nevelőtestületi értekezleten a csapatvezető, mint a közösségi nevelés iskolai felelőse ad számot, ugyanakkor az iskolai oktatás közösségnevelő lehetőségeit figyelmen kívül hagyják.)²

¹ Vö. Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. Bp. 1963.

² Erről részletesebben Szarka József: Az iskola közösségi funkciói. Balatonfüred, Nemzetközi nevelésméleti munkaértekezlet. 1969. Kézirat.

A jelenleginél szélesebb körű lehetőségeket kellene biztosítani *iskolai kísérletek megvalósítására*, hogy az iskola és a mozgalom együttműködésének *többféle* formáját lehessen kialakítani és értékelni. Csakis tudományos alapossággal megszervezett összehasonlító vizsgálatok alapján lehetne jobb, eredményesebb utat találni.

Egyik felmérésünk eredményeinek elemzése igazolja azt a feltételezést, mely szerint *a települési viszonyok különböző lehetőségeket adnak az úttörőmunka szempontjából is*. A falusi úttörőknek a KISZ-szel való kapcsolata általában nehezebben alakítható ki, mint a nagyvárosban, ugyanakkor — egy ellentétes példa — a színházlátogatás élménye éppen a sajátos körülmények miatt maradandóbb hatást gyakorol a falusi gyerekekre, mint a városiakra. Más vonatkozásban: a központi iskolák tanulói több esetben nagy távolságból járnak be, tanítás után azonnal autóbusszal, vonatra szállnak. E helyeken kiemelt szerepet adhatunk a lakóterületi munkának és egyéb sajátos formáknak. Feltehetően az órszék megszervezése is eltérhet az általánostól. Nem lényegtelen különbség adódik például az iskolai tanulók és úttörők létszámának arányából. Ahol a szervezettség 90%-on felüli, ott az úttörőcsapat összefogja az iskola tanulóinak döntő többségét. Ahol viszont ez a százalék-arány kisebb, módosul az iskola és úttörőszervezet kölcsönhatása, másképp alakulnak a feltételek.

De talán több példa felsorolása nélkül megállapíthatjuk, hogy *indokolt a differenciáltabb, többféle típusú, a helyi körülményekre épülő szervezet kialakítása*, melyben alkotó módon, fejlettségének megfelelően épülhet egymásra iskola és mozgalom.

Az úttörőcsapat társadalmi kapcsolatai

Köztudott, hogy az iskola — bár a jövőt építi — munkáját nagymértékben meghatározza a társadalom jelenlegi (mindenkori) fejlettsége. Igaz ugyan, hogy a szocialista társadalom pozitív ösztönzője a korszerű iskolai nevelésnek, de az is igaz, hogy *az egyes iskolák mikrokörnyezete* (szülők összetétele, a már említett településviszonyok, üzemek, illetve termelőszövetkezetek minősége, stb.) *sokféleképp alakítja az egyes iskolák körülményeit*.

A mozgalom társadalmi kapcsolatai jó esetben még az iskola szükségszerű nyitottságát is meghaladják. Adódik ez egyrészt abból, hogy a párt gyermekszervezetéről — politikai szervezetről — van szó, másrészt pedig abból, hogy a gyermekek iskolán kívüli idejét felhasználva igyekszik bevezetni az ifjabb nemzedéket az idősebbek és felnőttek világába.

Nem térünk ki ezekre az összefüggésekre részletesebben, bár sok megoldandó feladat mutatkozik például az úttörőcsapat és a szülők, üzemek kapcsolata terén. Ezúttal csak *a KISZ alapszervezetek és úttörőcsapatok viszonyát* szeretnénk kiemelni.³ Egyik legfontosabb feltételnek tartjuk ennek a kapcsolatnak a megvalósítását ahhoz, hogy kellőképp érvényesüljenek a tervezett nevelőhatások. A központi programok tartalmazzák a KISZ felelősségét az úttörők vezetésében, segítésében. A fejlődéslélektan régi tanulása szerint pedig a 10—14 éves gyermekek

³ Baranya megyében 1969 nyarán városi és falusi 8. osztályos úttörők között végeztünk felmérést. A minta összetétele:

	fiúk	lányok	összesen
falusiak	422	383	805
városiak	321	374	695
			1500 úttörő

közvetlen példaképeiket látják a néhány évvel idősebb ifjakban, spontán módon is vonzódnak hozzájuk, utánozzák, követik őket. Mindennek ellenére *a gyakorlatban a mozgalmi szervezetek kapcsolata nem kielégítő*. Egy részletet mutatunk be ennek szemléltetésére, régebbi kutatási anyagunkból.

Az utolsó úttörő évben, a 8. osztályban feltételezhető, hogy a KISZ-szel való kapcsolat kialakítását erősebben szorgalmazzák. 1500 baranyai nyolcadikos úttörő válaszából mégis a következő százalékos eredmény olvasható:⁴

Település \ Résztvételi arány	Akik nem vettek részt KISZ-szel kapcsolatos foglalkozáson	Egy-két alkalommal részt vettek ilyen témájú foglalkozáson	3-nál több alkalommal is részt vettek KISZ-szel kapcsolatos foglalkozáson
Városiak:	10%	71%	19%
Falusiak:	20%	62%	18%

Tehát a 8. osztályosok zöme csupán egy-két alkalommal vett részt olyan foglalkozáson, ahol KISZ-esek jelen voltak, vagy szóba került a KISZ-szervezet. Több helyen egyáltalán nem foglalkoztak ezzel a témával. Csupán 19, illetve 18% az a válaszmennyiség, amely megfelel elvárásainknak. Kitűnik, hogy falun — mint erre fentebb már utaltunk, — valamivel rosszabb az arány.

Egyetlen adatból természetesen nem vonhatunk le általános következtetést. Azt szeretnénk volna csupán jelezni, hogy a KISZ-szervezetek és úttörőcsapatok kapcsolata az adott minta szerint nem kielégítő. Hasonló, de országos érvényű minta értékelése után többet mondhatnánk erről.

A mozgalom vonzóereje

Önkéntes gyermekmozgalom az úttörőszervezet. Ez a szervezeti szabályok szerint világos, különösen, mióta az úttörővezetőkre is kiterjesztették érvényét. A mindennapi úttörőélet példáit elemezve sokszor úgy tűnik, hogy *az önkéntesség elve nem valósul meg teljesen*.

A szervezet iskolába települése és tanári vezetése szinte önkéntelenül „iskolássá” teszi a mozgalmat. Az iskola pedig (legalábbis az általános iskola) kötelező. A tanárok által történő felszólítások megvalósítása is kötelező. Sok gyermek (és szülő!) úgy véli, hogy a rajvezető tanár kérését is, elvárását is kötelező, vagy legalábbis ajánlatos teljesíteni. Különösen akkor van ez így, ha az *osztályfőnök, mint rajvezető nem tesz különbséget az iskolai és az úttörő munkastílus között*, pontosabban az iskolai stílust alkalmazza a mozgalmi foglalkozásokon is. Ilyenkor a gyermek számára például a rajfoglalkozáson ugyanannál a katedránál, ugyanaz a „tanári tekintély” szólal meg (talán úttörővezetői nyakkendő t sem visel és jelentést sem kér) és neki, a gyermeknek, kötelessége válaszolni. Sajnos, inkább ez az eset látható a gyakorlatban és nem fordítva! Korántsem ilyen veszélyes, sőt általában kedvező, ha a tanár a rajvezetői stílust igyekszik átplántálni a tanórakörülményei közé. Kedvező esetben ilyenkor a gyerekek úgy érzik, hogy a tanár egy kicsit idősebb barátjuk, segítőjük, és ez serkenti őket a tanulásban is.

⁴ Uo.

A mozgalom stílusának érvényesítése alapvető jelentőségű. Nem véletlen, hogy elég gyakran hallunk és olvasunk a mozgalom elszürküléséről, iskolás jellegről.⁵ Sürgető a *rajvezetők felfrissítése, elsősorban lelkes ifivezetőkkel, és vállalkozó szülőkkel*. A pedagógusok egy része nem lelkesen, de vállalja a rajvezetést, mert ezt, úgy érzi, megkövetelik. Lelkesedés hiányában — de sokszor idő és lehetőségek hiányában — az ilyen pedagógus nem tehet eleget vállalásának. Az iskolavezetőség feladata annak biztosítása, hogy az osztályfőnökök, szaktanárok segítsék a mozgalmi munkát. A mozgalmi vezetők megbízása azonban már nem iskolai feladat, ehhez szükséges a mozgalom sajátos érdekeinek figyelembevétele, helyesebben minden körülmények közötti érvényesítése. Ha nem sikerül megfelelő vezetőket kiválasztani, akkor lehetetlen megfelelő úttörőket biztosítani.

Ismét nézzünk néhány konkrét tapasztalatot!

A kérdés, melyre választ kerestünk: hogyan tükröződik a gyermekekben a mozgalmi hatás? A vizsgált megyei minta kissé jobb, mint az átlag, hiszen őrsvezetőképző és szaktáborban résztvevő gyermekekből tevődik össze.⁶ Így a tanulság még inkább figyelmeztető. Az alábbi táblázatban a *gyermekek élményeit, értéktételeit és javaslatait* közöljük, összesítve és rangsorolva.

Gyakorisági sorrend	Legszívesebben emlékszik az év élményeiből	Legkevésbé szívesen emlékszik	Legértékesebbnek tartja az évi munkából	Mit tervezett volna?
1.	akadályverseny	őrsi „óra”	gyűjtések	kirándulás
2.	R-19 indító-parancs	rajfoglalkozás	versenyek	akadályverseny
3.	kirándulás	veszekedés	akadályverseny	sport
4.	ünnepségek	„amikor nem jöttek a tagok”	kirándulás	kevesebb „beszédet”
5.	versenyek	—	akció-parancs	—
6.	klubdélután	—	ünnepségek	—
7.	riadólánc	—	klubdélután	—
8.	—	—	öregek segítése	—

A nagyszámú adat áttekintése után emeltük ki a fenti gyermeki értéksort. Az első helyre mindig a legnagyobb számban tapasztalt véleményt írtuk. Az összlétszámhoz arányos küszöb megállapítása után elegendőnek tűnt az első 6—7 megállapítás kiemelése. Természetesen érdekesek az egyedi válaszok is, de a küszöb felettiak a vizsgált gyerekekre vonatkoztatva a legjellemzőbbek.

A gyermeki értékek közül kiemelkednek: a versenyek (különösen akadályverseny), gyűjtés (nyomolvasás, hulladékgyűjtés), természetjárás, romantikus akciók, klubdélutánok, nemes cselekedetek (öregek segítése). Jó, hogy mindezek szerepelnek. Egyes — a szövetség célkitűzéseiben körvonalazott — értékek hiányol-

⁵ Pl. Popper Péter előadásában idézte a „tantermi monotonía” ártalmait. Szegedi Nyári Egyetem, 1969. Kézirat.

⁶ Hajdú-Bihar megyében 1969-ben végzett nyári táborigyelés és tájékozódás. A vizsgált minta:

	fiúk	lányok	összesen
Szaktábor I.	108	148	256
Szaktábor II.	34	64	98
Vezetőképző	66	141	207
			561 úttörő

hatók. Például a próbázás, a mozgalom politikai tudatossága, a közösség alkotó együttműködése. Megjegyzendő azonban, hogy a 10—14 éveseknél az elvárt értékek éppen a gyermekek által kedvelt formákon, foglalkozásokon keresztül adhatók át. Eszerint a próbarendszernek és az abban megkövetelt normáknak főleg a gyermekek által felsorolt foglalkozásformákra kellene épülnie.

A gyermekek legszívesebben azokra a foglalkozásokra, programokra emlékeznek, melyek sajátos értékrendszerükben is megtalálhatók. A „gyűjtés”, bár értékesnek tartják a gyermekek, (sőt leginkább annak, talán azért, mert pénzt szerezhetnek vele), mégsem tartják élménynek, kiemelkedő emlékek. Munkájuk értékénél kerül be az öregek segítése is, mely szintén kimarad legkedvesebb élményeik közül. Úgy tűnik, a segítség inkább egyéni belátás alapján érvényesül, és nem a kollektíva együttes megmozdulásaként, közös „haditerv szerint”. Tehát itt nem azok a gyermekcsoportok a jellemzőek, melyek timuri haditerveket szönek, vagy amilyenről HALASI MÁRIA az „Utolsó padban” című könyvében ír. Sajnos, az ilyenféle még nem jellemző, legalábbis vizsgálati körünkben.

A negatív élmények egyrészt szintén a kollektívák kialakulatlanságát tükrözik (veszekedés, fegyelmezetlenségek). Másrészt azonban megdöbbentően jelzik az „őrsi órák” és rajkeretben történő foglalkozások színtelenségét, érdektelenségét. Itt nem arról van szó, hogy az úttörő foglalkozások e két alapformája egyáltalán nem érdekli a gyermekeket, hanem sokkal inkább arról, hogy a kötelező elméleti foglalkozások (iskola, napközi) után mozgásra, kikapcsolódásra vágyanak. A tények azonban arra is kétségtelenül utalnak, hogy a nagylétszámú, nehezen átfogható rajok fegyelmi helyzete nem kielégítő. Különösen, ha arra gondolunk, hogy az úttörőmunka igazi tartalma az önálló tevékenységben bontakozhat ki. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy — fentebbi tapasztalatainkat megerősítve — ebben szintén közrejátszanak a vezetők lelkesedésének, módszertani kulturáltságának hiányából adódó hibák.

Az őrsök életében méginkább lényeges a baráti szálak összefonódása, az együttléte, közös tevékenység igénylése. Ennek hiányában jelentkeznek a kényszer-ízű találkozások, a kimaradozások, vagy veszekedések. Kétségtelen, hogy az őrsök összefogása nem — vagy csak ritkán — eleve adott, hanem éppen a megfelelő foglalkoztatás, lelkes munka eredménye. Az őrsök kialakításakor éppen ezért mindkét szempontot érvényesíteni kell. Egyrészt tehát minél inkább egymáshoz kapcsolódó gyermekeket szervezzünk őrsé, másrészt folyamatosan lássuk el őket (mindinkább közvetett ösztönzéssel) hozzájuk illő, de mindig fejlesztő tevékenységgel. Tekintettel arra, hogy mindez folytonos értékeléssel párosul, belátható, hogy a rajvezetőnek elég időre, alkotó feladatválasztásra is szüksége van a már említett rátermettségen, lelkesedésen túl. Sajnos, a rajvezetők többsége a „felülről jövő” feladatok túltengéséről panaszkodik.

Arra a kérdésre; „Mit terveztél volna?” a gyermekek ismét olyan válaszokat adtak, melyek megerősítik fentebb írt tapasztalatainkat. Feltűnő, milyen szegényes a javaslattevő képességük vagy kedvük. Ebből ismét arra következtethetünk, hogy nem az övük még az úttörőprogram, nem hallgatják meg őket a munkatervek készítésénél, vagy nem látják értelmét fantáziájuk kibontakoztatásának, talán azt gondolják a felnőtt vezetők, hogy itt erre nincs is szükség. Pedig a gyermekmozgalom romantikája éppen a gyermeki javaslatok sorával teljesebben ki. A mozgalom vonzóerejére vonatkozó teljes felmérést nem végeztünk. A közölt néhány adattal ismét csak a figyelmet hívjuk fel néhány alapvető feltétel megerősítésére: a gyermekek igényeinek tanulmányozására, sajátos értékeik figyelembevételére és tudatos továbbfejlesztésére, a mozgalom sajátos eszközeinek

fokozott felhasználására és mindezáltal élményteli, életkornak megfelelő foglalkozások biztosítására.

A közösség követelése

A követelményről a szocialista nevelés elmélete mindig, mint alapvető jelentőségű fogalomról, a nevelési folyamat kiindulópontjáról ír. MAKARENKO a nevelés egész folyamatát, fejlődésének első lépését és legmagasabbrendű megnyilvánulását jelzi e kategória segítségével. Nem csupán a kiváló pedagógus életműve, de az általános tapasztalatok is bizonyítják, hogy a követelménytámasztás alapvető motiváló tényező. Ez a biztosítéka az egészséges húzóerőnek, a fokozatos fejlődésnek. Az aktív követelése már lehetővé teszi a párhuzamos ráhatás módszerének alkalmazását, mely fokozatosan kiterjeszti hatásukat a kollektíva tagjaira.

Az elméleti megalapozottság ellenére sem kielégítő a mozgalmi közösségek fejlődése. Az úttörők — úgy tűnik — inkább programot teljesítenek, nem állítjuk őket próbák elé. A próbarendszer követelményjellegét — nagyon meggondoltan — fokozni kellene. Szükséges ugyanis az erőpróba, a bizonyítás, a teljesítmény megerősítése ahhoz, hogy sikerélményhez jussanak a gyermekek. Azoknál a csapatoknál, ahol a szakpróbáknak igazi becsülete van, büszke lehet az a gyermek, aki egyenruhájára felvarrhatja a szakpróbajelvényt, és nemes versengés indulhat azok között, akiknek még nincs ilyen. Megfelelő értékelés esetén jó hatással van a kollektív próbalap is a próbázó úttörőkre. Ez esetben külön előny, hogy az őrsi, illetve rajközösségek között is megindulhat a vetélkedő, kinek sikerül előbb teljesíteni a részpróbákat.

A Hajdú-Bihar megyében végzett felmérés (6. számú lábjegyzet) egyik kérdése volt: *úttörő próbát tettél-e?* Mivel vezetőképző és szaktábor volt a felvétel színhelye, elvártuk, hogy valamennyi gyermek próbalapja rendben legyen. Igaz, hogy csak 1,9%-uk nem próbázott, de 22,2%-uk azt válaszolta, hogy „részben” tett próbát. A továbbiakban kiderült, hogy a próbatétel többnyire azt jelenti a gyakorlatban, hogy részt kell venni összejöveteleken, rendezvényeken. Hiányzik azonban a minimális erőpróba, melynek mindenki személy szerint kell, hogy eleget tegyen.

Az első lépés természetesen a vezetőktől való követelés: a szervezet szabályainak vállalása, egyenruhaviselés és az úttörő vezetési módszerek ismerete. Ére vonatkozó kezdeményezés a vezetői próba bevezetése. A vezetői próbát elsősorban az ifivezetőknel sikerült eredményessé tenni.

Az úttörő követelmények határozottabb megvalósulása kettős haszonnal járna. Egyrészt előrelendítené a sikeresen próbázókat (számításunk szerint az úttörők 60—70%-át), másrészt kiszűrné azt a réteget (illetve idővel megnevelné!), mely akadályozza a mozgalmi kollektívák kialakítását. Fentebb idézett felmérésünk egy másik részletével szemléltetjük e réteg meglétét és körülbelüli arányát. A „*Miért tettél úttörő?*”-kérdés válaszai:

Miért tettél úttörő?	fiúk	%	lányok	%	összesen	%
Szereti a mozgalmi munkát	86	42	180	52	266	47
Komoly munkát akar végezni	57	27	97	28	154	28
Szeretne továbbtanulni	49	24	59	18	108	19

(Csak a három legerősebben motiváló tényezőt közöljük.)

Szerencsésnek mondható, hogy a válaszok döntő többsége a „szeretem a mozgalmi munkát” erősíti meg. Csaknem fele arányban érzelmileg is kötődnek az úttörőszervezethez. A „komoly munkát végzünk” — válaszok is kielégítőek, hisz ezek a gyermekek (28%) hasznos elfoglaltságként, a maguk megítélése szerint „komoly” munkának fogják fel az úttörő feladatok megoldását.

Arról azonban itt el lehetne gondolkodni, hogy *elég-e játékos-e az úttörőmozgalom?* A kérdés megválaszolását nehezíti, hogy a játék fogalma a gyermekek tudatában nem mindig egyezik az általánosan ismerttel. Például egyrésznél a munka és a játék szinte egybemosódik. A felmérésből kiemelt kiváló úttörők nagyrésze vallja a játékosságot és a munka komolyságát is. Más esetben — főleg a nyolcadikosoknál — a játék-játékosság említése ellenállást vált ki, hisz ők „már nem játszanak”. Sok feladat adódik még a játékosság megfelelő értelmezése és megvalósítása terén, nem utolsósorban éppen a fogalom gyermeki és vezetői értelmezésének pontosabb egybevetése.

Van azonban még egy erősebb motiváció, a „szeretnék továbbtanulni”. Itt ugyan 19%-ról van szó, de más — közepes összetételű mintában — félő, hogy növekedne ez az arány. Úgy véljük, hogy itt a gyerekek egy olyan rétegével találkozunk, akik nem igazi úttörők, akik számításból léptek be a szervezetbe. Más kérdés természetesen, hogy ezek hogyan dolgoznak, mit tesznek ténylegesen. Mindenesetre ez a legerősebb szál, amely őket a mozgalomhoz kapcsolja. Ez pedig nem kedvező, ez a „stréber” magatartás ellenkezik a mozgalom lényegével.

A lányoknál a szubjektív motiváció, érzelmi kötődés ezúttal is erősebb, mint a fiúknál. Reálisnak tűnik azonban az a következtetés is, hogy *a lányok jobban azonosulnak a mozgalommal, általában aktívabb úttörők.* Ez több okból származik. Talán leginkább a konformizmusra való erősebb hajlam, az úttörő munka jelenlegi „természete”, a feladatok elméletibb volta, és a női vezetők túlsúlya sorolható ide. Azt hiszem, hogy *a fiúk véleményének, igényeinek figyelembevétele fokozott mértékben sürgető.* Az ennek alapján való korrekció a mozgalom fejlődésére nézve pozitív hatású lenne.

Talán az előzőkből is következik, hogy a „szeretnék továbbtanulni” kijelentés a fiúknál megszorodik. E motiváció náluk az átlagnál 5%-kal, a lányokénál 6%-kal erősebb.

Örvendek, hogy a „mert mindenki úttörő” megfogalmazású választ csupán a gyerekek 1—2%-a erősíti meg. Ugyanakkor azoknak a válaszoknak a száma is kevés — szintén 1—2%, — amelyek azt bizonyítják, hogy a mozgalomhoz való tartozás legfőbb oka a sok játék lehetősége. Mint már említettük, a játék fogalmának értelmezése nem egységes, mégis, ismételten megállapíthatjuk, hogy életkoronként változó, mozgósító hatású *játékanyag kidolgozása és következetesebb alkalmazása ma is időszerű feladat.* A játékok nagyobb arányú bevezetésén túl az *úttörőélet egészét kell játékossá tenni.* Legyen tehát az úttörőélet nagy játék a gyermekek számára! Régen kimondott igazság ez, valóráváltása azonban csak helyenként sikerült. Ez az egyik oka annak, hogy a gyermekek fentebb idézett véleményei nem kedvezőbbek.

A tapasztalatok tehát azt bizonyítják, hogy az úttörők követelményeit következetesebben, de „gyermekesebben”, „nekik valóbb” módon kell érvényesíteni. Az elméleti foglalkozások arányát csökkenteni szükséges a cselekvő foglalkozási formák javára. A jó hangulatú kirándulások, izgalmas akadályversenyek, vidám táborok, együttes játékok megfelelő légkört teremtenek és biztosítják nevelőszándékaink megvalósítását.

Csakis a jó légkör lehet az úttörő őrök, rajok *cselekvőkész* állapotának biztosítéka. Ebből születhet azután az önálló, öntevékeny tevékenykedések sora. Az úttörőmunka tartalmát, követelményeit mindenkor a cselekvő kollektíva szintjéhez kell méretezni. Kulcsszerepet kap ebben a kis közösségek vezetője (rajvezető, rajvezetőség), akinek — véleményünk szerint — *legfőbb feladata a kollektíva erősítése*, teljesítményének fokozatos növelése a kapott feladatok és az adódó lehetőségek segítségével. Napjainkban, sajnos, általában nagyobb hangsúlyt nyer a kapott feladatok végrehajtása, a *mennyiségi* teljesítmény, és mintha háttérbe szorulna a kis közösségek belső kezdeményezéseinek figyelembevétele, *minőségének* gondos elemzése, fejlesztése. Enélkül azonban nem biztosítható a közösség fejlődése. Az elvégzendő feladatokat a mozgalmi közösségeknek magukévá kell tenniük, végrehajtásukat *kollektív módon* megszervezniük. A mozgalmtól idegen megoldás az, ha a vezetők szűkebb köre újabb és újabb feladatokat közöl (esetleg saját maga szűkebb körben azt végre is hajtja), de a munkavégzés nem terjed át a tagságra. Így természetesen az aktívák és a többség között szakadék képződhet, mely nem teszi lehetővé a *közakarát, közvéleményt érvényesülését*. Ezt igazolja, vagy legalábbis jelzi a közvélemény állapotát kutató vizsgálati adataink egy része.

A már idézett felmérés során tanulmányoztuk a gyermekek *véleményének és tisztségének összefüggését*:

Milyen volt számodra a KISZ-szel kapcsolatos foglalkozás?	Nincs tisztsége %	Tisztsége			Összesen
		őrsi %	raj %	csapat %	
1. unalmas	5	1	0	1	1
2. közömbös	12	14	15	14	15
3. érdekes	51	70	77	78	70
4. nincs válasz	32	15	8	7	14

A táblázatból kitűnik, hogy *minél magasabb a gyermekek tisztsége, annál pozitívabb véleményt alkotnak*. Az okokat kutatva megállapíthatjuk, hogy természetes az aktívák pozitívabb megnyilvánulása, mint az átlagé. De elgondolkodtató, hogy a vezetésben érdekeltek — és a leggyakrabban megkérdezettek — véleménye mennyire megbízható? Bizony, *többet kell foglalkoznunk a „hallgató” rétegekkel, az elhúzódoókkal*. (A tisztség nélküliek 32⁰/₀-a nem is válaszolt!). Ismét csupán jelzésről van szó, tapasztalatainkat nem kívánjuk általánosítani. További kutatások szükségesek ezen a területen is.

Gondolatmenetünk végéhez érkeve összefoglaljuk a mozgalmi nevelőhatás érvényesülésének az előzőkben kiemelt feltételeit:

1. *Az iskola és az úttörőszervezet harmonikus együttműködése*. Ennek megvalósítása feltételezi az iskola közösségi felelősségének pontosabb körvonalazását és a különböző fejlettségű és különböző adottságokkal rendelkező iskolák, úttörőcsapatok lehetőségeinek megismerését, figyelembevételét.
2. *A KISZ szervezetek és úttörőcsapatok együttműködésének kiszélesítése*. Az úttörőmozgalomnak több ifivezetőre van szüksége, különösen a rajvezetés megerősítésében. Az idősebb és fiatalabb nemzedék tartalmasabb munkakapcsolatát, alkotó együttműködését minden eszközzel segíteni kell.

3. Az úttörők nevelésében *jobban érvényesíthetjük az önkéntesség elvét*, növelhetjük a gyermekek kezdeményező kedvét, ha pontosabban megismerjük igényeiket, felmérjük tevékenységünk hatékonyságát és erre alapozzuk további munkánkat.
4. Nagyobb teret kell biztosítani *a rajok, örsök kollektív döntéseinek a munka-program meghatározásában*. Ezáltal a feladatokat jobban magukénak érezhetnék a gyermekek.
5. A gyermekek nyelvén megfogalmazott, számukra úttörő-élményt jelentő *alapvető próbafeladatok követelmény-jellegét erősíteni kell*, ezáltal sikerélményük növekszik.
6. Az elméleti jellegű foglalkozások arányát csökkenteni, a cselekvő jellegűek arányát növelni kell.
7. Az örsi és rajközösségeket tovább erősíthetjük kollektív munkaszervezéssel, állandó közös értékeléssel, a „hallgató réteg” megszólaltatásával.

Золтан Ваштаг

OSZTÉLYSÉGI NEVELÉSI HATÁSOK MUNKASZERVEZÉSSEL KÖZÖS ÉRTÉKELÉSSEL

Автор описывает результаты таких исследований, в ходе которых наблюдали за развитием личности учащихся в возрасте 10—14 лет под влиянием молодежного движения. Подробно изложенные и проанализированные данные подтверждают, что основополагающими условиями развития личности являются правильные отношения между школой и молодежной организацией; правильно построенные общественные взаимосвязи молодежного движения; притягательная сила молодежного движения; молодежная организация должна предъявлять точно сформулированные, индивидуализированные требования к своим членам.

Zoltán Vastagh

THE ENFORCEMENT OF THE EDUCATIONAL EFFECTS OF THE YOUTH-MOVEMENT

The author gives an account of the results of those researches which elucidate the development of personality of ten to fourteen-year old pupils, resulting from the effects of the youth-movement. It is proved by facts presented and analysed in detail that the principal conditions of the development of personality are as follows: proper relations between the school and the youth organisation; relations of the youth-movement extended on to the area of social relations; the movement should be attractive; the community of the movement must have correctly composed and individualised claims for each of its members.

A KULTÚRA-FOGALOM ÉRTELMEZÉSE A MARXISTA MŰVELŐDÉSELMÉLETBEN

A neveléstudomány, sőt más társadalomtudományok művelői körében az utóbbi időben növekvő érdeklődés tapasztalható a kultúra elméleti kérdései, tudományos kutatása iránt. Összefügg ez azzal a napjainkban világszerte jelentkező felismeréssel, hogy a kultúra, a művelődés, a permanens nevelés az általános társadalmi fejlődésnek *nem csupán szellemi tükörképe vagy szerves része*, hanem egyre növekvő mértékben *feltétele* is. A 20. században fellépő számos világméretű folyamat, társadalmi és kulturális tényező tartós érvényesülése megérlelte a szükségleteit és feltételeit a kultúrára, a művelődésre mint egészre, mint komplex rendszerre irányuló elméleti-tudományos kutatásoknak.¹

A szocialista neveléstudomány, az iskolai és iskolán kívüli nevelés egész elmélete és gyakorlata mind erőteljesebben igényli és sürgeti a megfelelő mélységű marxista művelődéseméleti háttérrel és bázissal. A sokoldalú kommunista ember- és műveltségesszmény, a tudományos-kulturális specializálódás, valamint integrálódás és interdiszciplinaritás művelődéspolitikai realizálódása, az ún. „gyorsuló idő” és a tananyagrobbanás problematikája, az oktatás és képzés művelődési anyagának kiválasztása és rendszerezése, a különböző műveltségi struktúrák és szintek felépítése és koordinálása, stb. — mind megannyi, *csak átfogó művelődéseméleti alapokon tisztázható, bonyolult kérdéskomplexum*.

A marxista művelődésemélet ma még jórészt kidolgozásra váró alapkérdései közül elsőrendű fontossága, sajátos központi szerepe van a *kultúra fogalma* meghatározásának, értelmezése különböző aspektusainak. A korábbi filozófiai és művelődéstörténeti, -elméleti irodalomban igen sok kultúra-definíció született és volt használatban. Ez természetesen nem véletlen jelenség, mert a kultúra fogalmi meghatározási kísérletei és különböző értelmezései, társadalmi hatókörének, funkciójának elméleti körülhatárolására irányuló tudományos törekvések mindig dialektikus kölcsönhatást tételnek fel az állandóan mozgásban levő társadalmi-kulturális gyakorlattal. A társadalomtörténetileg és az adott társadalmi rendszer szempontjából adekvát kultúra-fogalom *egyfelől* helyesen tükrözi, de ezen túl orientálja, centrális rendező elvként segíti az élő kulturális folyamatok, jelenségek egymásra és egymásba épülésének bonyolult alakulását, *másfelől* állandóan kivonja és elméletileg általánosítja a kulturális gyakorlat

¹ Itt mindenekelőtt olyan ösztönző tényezőkre utalnánk, mint a szocializmus és a szocialista kultúra dinamikus fejlődése, vívmányai, amelyek természetesen új ellentmondásokat, feszültségeket is magukkal hoztak. Vagy a békés egymás mellett élés körülményei között folyó kulturális verseny, osztályharc, az egyre szélesedő kulturális cserekapcsolatok rendszere. Nem kevésbé fontos ebből a szempontból is a tudományos-technikai forradalom térhódítása és a vele együtt járó politikai, gazdasági, tudományos és közművelődési viták, reformok egész sora, stb. Mindezek elmélyült filozófiai jellegű művelődéseméleti vizsgálódásokat is szükségessé tesznek.

mozgásának, változásainak törvényszerű tendenciáit. A kultúrának hosszú évezredekre visszanyúló és egyre kiterjedtebbé, sokrétűbbé váló, állandó történeti mozgása ismételten megkövetelte, kiváltotta a kultúra újabb és újabb, koronként változó meghatározását és értelmezését. Ez a mozgás ugyanakkor híven visszatükrözi a kultúra mindenkori alkotóinak, hordozóinak, közvetítőinek, befogadóinak és felhasználóinak, mindenekelőtt a társadalmi osztályoknak (rétegeknek, csoportoknak) különféle érdekkapcsolatait, ellentéteit, szintén igen összetett mozgásrelációit. Így a kultúrának minden eddig megkísérelt és elterjedt definíciója többnyire azt az oldalát fejezte ki, amelyik a kultúra fejlődésének adott szakaszában előtérbe került.²

A fentebbieknek csupán illusztrálására — a részletes fogalomtörténeti anyag bemutatása egész monográfiát igényelne — a hazai marxista művelődéstudományi irodalomból utalunk néhány kultúra- és műveltség-fogalom meghatározásra.

SZABÓ ERVIN például már a század elején vallotta, hogy a történeti-társadalmi fejlődésnek, a valóság egyre több és mélyebb igazságát feltáró emberi megismerési folyamat minden lényeges szakaszának természetes velejárója a fogalmak újra történő meghatározását szorgalmazó tudományos törekvés. Különösen világosan érvényesül ez a tendencia a kultúra, a társadalmi műveltség kategóriája esetében. Az első világháború tragikus kulturális tapasztalatai, a polgári „intelligencia csődjét jelző szociológiai megismerések” mondatják ki SZABÓ ERVINNEL, hogy „újra kell meghatározni a műveltség fogalmát, és ezzel a műveltség társadalmi funkcióját is.” Életművének mintegy összegzésként, 1918-ban megjelent utolsó tanulmányában mélyenszántó és meghatóan szép szavakkal kísérli meg ezt az „újra meghatározást”. Kísérlete nemcsak egyszerű adaptációja a közkeletű marxista felfogásnak, hanem önálló, eredeti értelmezése és ma is figyelemre méltó gazdagítása a marxista kultúra-koncepciónak.

„Am nevezék műveltségnek a tudás bizonyos mennyiségét, az értelem bizonyos kicsiszolt-ságát, az életigények bizonyos terjedelmét. De a tapasztalatok után senki sem igényelheti, hogy ezeket a tulajdonságokat elegendőnek tartsuk, . . . a műveltség . . . nem merül ki értelmi tulajdonságokban. Követelményei elsősorban nem is az intellektuális, hanem a morális és szociális szférában vannak. Alapvető tulajdonsága: az ember minden képességének harmóniája. Ami azt jelenti: az értelmi, érzelmi és a cselekvő erők legmagasabb kiképzése és összhangja . . . A lélek teljes harmóniája: ez az igazi műveltség. A tudás, az érzés, az akarás egybeforrása. Megismerni mindent, kiválogatni a legjobbat, hinni benne a szeretet erejével és *heroikus elszántsággal megvalósítani belőle minden nap minden lehetőt.*”³

LUKÁCS GYÖRGY kultúra-fogalma és értelmezése már annak a kornak követelményeit veszi tekintetbe, amelyben kibontakozik és uralkodóvá válik a hanyatló polgári filozófia irracionalista, pesszimista kultúrkritikája. Ennek a kritikának — amint ez közismert — leglényegesebb és jellegzetesebb vonása a kultúra és civilizáció ellentétének abszolutizálása, a kapitalizmus objektív és valóságos művészet- és kultúraellenes tendenciáinak romantikus antikapitalista, szubjektivistá-irracionalista eltorzítása.

² A különböző polgári kultúrfilozófiai, kultúrtudományi, kultúrológiai irányzatok (a német klasszikus filozófia, a pozitivistá angolszász kultúrantropológia, a neokantiánus értékkéfilozófia, a pesszimista-irracionalista kultúrkritika, a kultúrpedagógia, a neotomista kultúrfilozófia — hogy csak a legfontosabbakat említsük) több száz kultúra-fogalmat „termeltek ki” az elmúlt két és félszáz évben. Újabbban gyorsan növekszik a marxista kultúra-meghatározási kísérletek száma is.

³ Szabó Ervin: Műveltség és kultúra. Könyvtártudományi cikkei és tanulmányai. Bp. 1959. 601—603. A kiemelés Szabó Ervintől.

„Fogalmilag formulázva, — mondja LUKÁCS GYÖRGY — az ellentét a következő, tárgyilag hamis, megtévesztő formát kapja: a civilizáció, azaz a technikai gazdasági fejlődés a kapitalizmus támogatásával állandóan felfelé megy, kibontakozása azonban fokozódó mértékben kedvezőtlen a kultúrára; ellentétük szakadatlanul kiélesedik egy tragikus-elviselhetetlen feszültségig. . . . Hogy itt egy történelmi-társadalmi tényálladéknak irracionalista eltorzításáról van szó, azt mutatja az az egyszerű megfontolás, hogy a kultúra és civilizáció — helyesen érve — nem is lehetnek ellentétes fogalmak. Hiszen a kultúra átfogja az ember összes tevékenységeit, amelyekkel a természetben, a társadalomban és önmagában túlhaladja saját, eredeti természetes adottságait. . . . A civilizáció ellenben az átfogó, periodizáló kifejezés a barbárságból való kilépés utáni történelem számára; átfogja a kultúrát is, de vele együtt az ember egész társadalmi életét. Az efféle fogalmi ellentét tételezése, az egymással szemben ható erők, entitások mítoszának megteremtése tehát nem egyéb, mint a kultúra konkrét ellentmondásosságának egyszerre absztraháló és irracionalista eltorzítása”.⁴

Ma viszont, amikor a szocializmus teljes felépítésén munkálkodó társadalmunk és államunk kulturális-nevelő funkciói dinamikusan erősödnek és szélesednek, mindenekelőtt a művelődéspolitiká, a permanens nevelés és közművelődés elméleti megalapozása igényli a kultúra és műveltség korszerű fogalmát és értelmezését. KISS ÁRPÁD „Műveltség és iskola” című könyvének első felében, ahol az iskola, a permanens nevelés és a neveléstudomány nézőpontjából foglalkozik a kultúra és műveltség alap- és rokon-fogalmaival, messzemenően számol ezekkel az igényekkel. A bennünket itt közelebbről érdeklő kultúra- és műveltség-fogalom meghatározása és értelmezése során figyelemre méltó elemző és rendszerező készséggel, eredeti, önálló módon próbálkozik rendet és világosságot teremteni a szóban forgó kérdések meglehetősen dzsungel-jellegű irodalmában. Az a tény, hogy „pedagógusként — pontosabban nevelésfilozófusként — foglalkozik a műveltség problémájával”, szükségyszerűvé teszi számára azt a meggyőződést, mely szerint a céltudatos szocialista nevelés vizsgálendő problémái és feladatai nem oldhatók meg a kultúra és műveltség egész körének, minden — objektív és szubjektív, anyagi és szellemi — oldalának a szem előtt tartása nélkül. Ezzel összhangban fogalmazza meg „egyszerű meghatározását”: „A műveltség — vagy kultúra — a természetin és a természetesen az ember történeti és egyéni élete folyamán létrehozott emberi réteg.”⁵

KISS ÁRPÁD a kultúra vagy műveltség három fő oldalát, rétegét különbözteti meg: a) az emberivé tett természeti környezetet, illetve az anyagi technikai kultúrát; b) az ember alkalmazkodásának, alakító tevékenységének, gondolkodásának, tanulásának és cselekvésének összegyűjtött és rendszerezetten megőrzött eredményeit, más szóval a szellemi kultúrát vagy társadalmi tudatformákat és társadalmi pszichológiát; c) mindezeknek a társadalom közvetítésével gyakorolt hatását az emberre, vagyis az egyéni kultúrát vagy műveltséget. Fogalmi meghatározásában és értelmezésében tehát a kultúra és műveltség (sőt a művelődés és művelés is) azonos jelentésű szavakként szerepelnek. KISS ÁRPÁD természetesen látja és rámutat arra, hogy a valóságban nincs ilyen megegyezés, s az eltérő fogalom és szóhasználat sok problémát okoz a hazai és külföldi művelődéseméleti szakirodalomban. Ilyen problémaként foglalkozik röviden ő is a civilizáció, a kultúra és a műveltség eltérő jelentésével egyfelől a francia és angol, másfelől a német nyelvterületen.⁶ Különösen érdekesek és termékenyek azok a megállapításai, melyekben kimutatja, hogy milyen zavarokat okozott a német pedagógiának az a 19. század elejétől kezdve jelentkező törekvése, mely a kultúrát és műveltséget igyekezett fogalmilag elhatárolni (Kultur—Bildung).

Végül hadd utaljunk egy másik, szintén egészen újkeletű, gondolatébresztő könyvre, ELEKES LAJOS, ismert történettudósunk „Korszerű műveltség, törté-

⁴ Lukács György: Az ész trónfosztása. Bp. 1956. 460—461. Saját kiemelésem.

⁵ Kiss Árpád: Műveltség és iskola. Bp. 1969. 19.

⁶ Ezen a ponton és általában a „két kultúra” kérdésében nem érezzük elég elmélyültnek a szerző elemzését. Véleményünk szerint jobban építhetett volna az 50-es évek végétől egyre növekvő mennyiségű NDK-beli, szovjet, lengyel és magyar művelődéseméleti szakirodalomra.

nelmi gondolkodás” című művére. Már maga az a tény is sokat mond, hogy a történészek is szükségesnek tartják a korszerű kultúra- és műveltség-fogalom kimunkálását, a szaktudományon túllépő, szélesebb horizontú művelődés-elméleti jellegű vizsgálódást. ELEKES LAJOS nem arra vállalkozik elsősorban, hogy meghatározza a korszerű műveltség fogalmát, hanem félévázolja és jellemzi korunknak azokat az erővonalait, kulturális tendenciáit, melyek befolyásolják, meghatározzák a ma embere számára a korszerű műveltség kérdéseiben való állásfoglalást. A korszerű műveltség fogalmára, tartalmára és fontosságára vonatkozóan helyesen állapítja meg, hogy ez is olyan kérdéscsoport, — hasonlóan korunk más jellegzetes problémáihoz — amely csak komplex kutatások alapján, csak ezek eredményeinek, újszerűen összegzett, integrált tapasztalata szerint válaszolható meg, filozófusok, szociológusok, pedagógusok, pszichológusok, stb. együtműködésének eredményeképpen. Ő is hangsúlyozza, hogy az oktatásügy fejlesztésével kapcsolatos és a közművelődést érintő 20. századi nemzetközi viták, javaslatok, reformok hátterében ez a probléma húzódik meg.

Az éles szemű történész fontos körülményre hívja fel a figyelmet, amikor megállapítja, hogy a kultúráról és műveltségről folyó régebbi vitáknak a mélyebb tanulmányozása során nem egyszer bukkanhatunk olyan gondolatokra és érvekre, amelyek a napjainkban folyó vitákban csaknem szó szerint ismétlődnek. Mégsem pusztán ismétlődésről van itt szó, mert más történelmi korban a régi problémák is másképpen jelentkeznek, a hajdani eszmék és érvek új összefüggésekbe kerülnek, és mást, újat és többet fejeznek ki. Tehát a szóköntös, a fogalmazás azonossága ellenére a valóság mozgásban van, fejlődik.

A korszerű műveltség jellegének, fő ismérveinek és funkciója alakulásának a vizsgálata során ELEKES LAJOS elengedhetetlennek tartja a mai kor legdöntőbb, átfogó fejlődési tendenciáiból (a szocializmus döntő világtényezővé válása, a két világhatalom egymáshoz való viszonyának alakulása, a technikai-tudományos forradalom kibontakozása, stb.) való kiindulást. S miután — imponáló tájékozottsággal — áttekintette ezeket és a velük kapcsolatos polgári és marxista koncepciókat, kritikus szemmel mérlegeli a korszerű műveltség szocialista típusának a kimunkálásához szükséges tudományos módszereket. Az egyik közelítés szerinte a művelődési állapotok és a szubjektív igények empirikus, szociológiai jellegű számbavétele és az ezek szerint várható fejlemények regisztrálása. A másik lehetőség korunk általános fejlődése alapján felmérni a művelődés, a műveltségszintek emelése terén jelentkező szükségleteket. Mindkét módszernek megvan a maga gyengéje, s így magában véve egyik sem ígér megfelelő megoldást. A jelenkori művelődéselméleti, művelődéspolitikai eszmecsere leg-több résztvevője közt már egyetértés van abban, hogy a két módszernek „olyan egymásra vetített, egymást kiegészítő és állandóan ellenőrző kombinálására van szükség, amely a társadalmi fejlődés egészének objektíve meghatározott tendenciáit, az ezekből származó objektív követelményeket tartja szem előtt; közben egy pillanatra sem hagyva figyelmen kívül a célok megközelítésének az addig elért eredményekben ugyancsak objektíve meghatározott kiindulási szintjét és a célok eléréséhez felhasználható, szubjektív mozzanatokkal szegélyezett ösvények járhatóságát.”⁷

⁷ *Elekes Lajos: Korszerű műveltség, történelmi gondolkodás.* Bp. 1969. 19.

A marxista művelődéstudomány létrejöttétől kezdve számol azzal, hogy a kultúrára rendkívül nehéz alkalmazni a szigorúan vett tudományos definíció eszméjét.⁸ A marxizmus—leninizmus klasszikusai, noha sokat foglalkoztak a kultúra kérdéseivel, nem dolgozták ki annak fogalmát, különösen nem a kultúra formális logikai kritériumoknak megfelelő definícióját. MARX és ENGELS kultúra-felfogása mindenekelőtt abból a felismerésből indul ki, hogy minden kultúra forrása az emberi munka, hogy az ebből kiinduló és erre épülő társadalmi gyakorlat a kezdő és végpontja az öntudatos emberi-társadalmi élettevékenységek összes elemének, területeinek, változó összefüggéseinek, egymástól kölcsönösen feltételezett és egymást keresztül-kasul átható, egész bonyolult történelmi mozgásának. MARX és ENGELS értelmezésében a civilizáció és a kultúra átfogja a társadalmi ember összes tevékenységeit. Felfogásukban a termelési technika (mint a többi oldal végső fokon meghatározó alaptényezője), a társadalmi viszonyok, a szellemi élet és tudatformák ugyanannak a szerves totalitásnak (kultúrának, mesterséges környezetnek) az emberek alkotó-elajátító tevékenységén keresztül megnyilvánuló és egymásra kölcsönösen ható, különböző oldalaként jelennek meg.

MARX és ENGELS még nem ismerték az anyagi és szellemi kultúra, a civilizáció és kultúra antagonisztikusan merev polgári szembeállítását, dekadens koncepcióját. Ezek az antinómiák ugyanis nemcsak a klasszikus és modern kapitalizmus ellentmondásos kulturális fejlődéstendenciáit tükrözik, hanem bizonyos fokig az alap és felépítmény, az elidegenedés, az anyagi-szellemi és az objektív-szubjektív marxi, dialektikus kategóriáknak és fogalompároknek a polgári eltorzítását és meghamisítását jelentik.

A két 19. századi klasszikusénál lényegesen kidolgozottabb és terjedelmesebb művelődéstudományi hagyaték alapján lehet megítélni a lenini kultúrafogalom fő aspektusait. Mint egyik legilletékesebb kortárs és munkatárs, LUNACSAJSZKIJ a marxista művelődéstudomány szempontjait már tudatosan alkalmazva a következőket írja LENIN kultúra-felfogásáról: „Magától értetődik, hogy LENIN tanítása a kultúráról alapvonásaiban ugyanaz, mint MARXÉ és ENGELSÉ. A kultúra az ő felfogásukban lényegében véve a társadalmi élet valamennyi formáját átfogja, kivéve a közvetlen termelési formákat. Természetesen az utóbbiakat is a kultúrához sorolhatnánk, ha a kultúrát a természet — az emberi kéztől érintetlen természet — fogalmával állítanánk szembe. A kultúra fogalma magában foglalja az összes úgynevezett felépítményeket... a kultúrának azokat a formáit is, amelyek közvetlenül kapcsolatosak a léttel... A kultúrának mindezek a formái állandó kölcsönhatásban vannak egymással, és bizonyos fokig nyomást gyakorolnak a társadalom gazdasági alapjára is. A kultúra összes formáit és egész dinamikáját végső soron a termelés folyamata határozza meg.”⁹

LENIN nemcsak egyszerűen átvette és alkalmazta a marxizmus kultúrára vonatkozó, addig megállapított általános tételeit, hanem nagyon értékes és eredeti gondolatokkal gazdagította, alkotóan továbbfejlesztette a kultúra marxista elméletét és fogalmi körét. A lenini kultúra-felfogás ízig-vérig marxista, mégis egészen újszerű, „lenini” hangvételt, jellegét elsősorban az magyarázza, hogy a kultúra elméleti elajátítását, egész kulturális megismerő tevékenységét a proletár-szocialista forradalmi gyakorlat szolgálatába állította. Kultúra-felfogá-

⁸ Lenin Hegel nyomán nem véletlenül hangsúlyozza: „Definíció sok lehet, mert a tárgyaknak sok oldala van”. „Minél gazdagabb a vizsgálandó tárgy, azaz minél több különböző oldalról vizsgálható, annál különbözőbbek lehetnek definíciói is.”

⁹ Lunacsarszkij: Válogatott esztétikai munkák. Bp. 1968. 510.

sának alapvető jellegzetessége volt, hogy az egyes kulturális jelenségeket osztálylényegük, osztályekvivalensük szempontjából vizsgálta, amely számára csak előkészületet jelentett az adott kulturális jelenség egészének érték szerinti vizsgálatához. E vizsgálat végső értelmet pedig a régi kultúra kritikai elsajátításában, felhasználásában és a kultúra új, szocialista formái megteremtésében nyert.

LENIN sohasem szűkítette le a szocialista kultúra fogalmát, nagyszabású céljait. „Birtokba kell venni — mondja — azt az egész kultúrát, amelyet a kapitalizmus hagyott hátra, és fel kell belőle építeni a szocializmust. Birtokba kell venni az egész tudományt, a technikát, minden ismeretet, a művészetet.”¹⁰ Kultúrafogalma kiterjedt, átfogta a kultúra egészét és harmonikus egységbe foglalta a kultúra materiális és szellemi oldalait egyaránt. „Olyan kultúrafogalmat teremt — mondja róla LUKÁCS GYÖRGY —, mely — elméletileg és gyakorlatilag — éles ellentétben áll a ma közkeletű polgári kultúra-felfogással. Évtizedek óta általánosan elterjedt a nyugati értelmiség körében az a felfogás, mintha kultúra és civilizáció harcban állanának . . . a lenini kultúra felfogás nem ismeri már a kultúra és civilizáció polgári ellentétességét, . . . itt elméletben és gyakorlatban egybefornak kultúra és civilizáció, . . . összefonódott egységük alkotja az új szocialista kultúra fogalmát.”¹¹

LENIN kultúrafogalmának van egy másik lényeges és messze a jövőbe mutató dimenziója is. LENIN ugyanis a kultúrát *nem csupán statikusan*, mint technikai, tudományos, művészeti vagy egyéb alkotások, értékek, javak összességét fogta fel. Már KRUPSZKAJA — akinél közelebből és mélyebben senki sem ismerhette LENIN gondolkodását — felhívta a figyelmet, hogy „Vlagyimir Iljics a kultúrát egész bonyolultságában szemlélte, . . . Kultúrafelfogását teljes összetettségében alakította ki. . . A kultúrát nem izolált, időn és téren kívüli dolognak fogta fel. Ő a kultúrát az élet minden oldalával szorosan összefonódottnak tekintette. . . Ezt a kapcsolatot az élet minden oldalával . . . fáradhatatlanul kiemelte. . . A kultúra kérdéseire közeledve, Vlagyimir Iljics nem úgy vizsgálta a kultúrát, mint valami változatlant, formálhatatlant, ellenkezőleg, a kultúrát *mindenféle közvetítésében tekintette*”, — és hangsúlyozta, hogy „a láncszemek egész sora határozza meg a kulturális mozgást.”¹²

A marxizmus—leninizmus művelődéstudományban először LENINNél találkozunk olyan kultúrafogalommal, amely az alkotás mellett a *kultúraközvetítési szférát*, a kultúraterjesztést is bekapcsolta a kultúra fogalmi körébe. Sőt ezt még egy további újabb oldallal is kiegészítette. Nevezetesen, LENIN mindenki másnál világosabban felismerte, hogy a kultúra alapvető célja, az egész kulturális mozgás végső értelme az, hogy *a kultúra az egész nép, a tömegek közkincsévé legyen, hogy az emberek milliói felhasználják, alkalmazzák és személyiségükbe szervesen beépítsék a már megalkotott és hozzájuk közvetített értékes kultúrát.*¹³

A kultúra felhasználási, alkalmazási szférája elsősorban a *mindennapi élet*. Ezért érdekelték LENINT az új, szocialista kultúra építésében mindenekelőtt a halaszthatatlan napi feladatok, a tömegek mindennapi életének, új kollektivista életformájának kulturális kérdései. LENIN kulturális forradalom-konceptiójának, összes művelődéspolitikai törekvéseinek tulajdonképpeni summája a *szocialista*

¹⁰ Lenin Művei 29. kötet Bp. 1953. 57—58.

¹¹ Lukács György: Lenin Bp. 1970. 149—150.

¹² Krupszkaja: Leninről. Moszkva, 1965. 58—65. (oroszul) Saját kiemelésem.

¹³ Lenin Művei 26. kötet Bp. 1953. 459.

tömegkultúra fogalma, eszméje. E szintén rendkívül szélesen értelmezendő lenini fogalomba „beleférnek” a kultúrának olyan elemei, mint a munka kultúrája, a termelési-technikai, tudományos-ideológiai-politikai, nyelvi-művészeti tömegfelvilágosítás, az egész közoktatás és közművelődés (sajtó, könyvtár, rádió, mozi, színház, művelődési otthon, klub, kiállítások), a közösségi erkölcs, életforma, magatartás, szokások, higiénia, a mindennapi élet kultúrája stb. stb. „Éppen a kultúra kérdését vetem most fel, — írja erről LENIN — mert ezekben a dologban csak azt szabad elértnék tekinteni, ami gyökeret eresztett a mindennapi életben, ami szokássá vált.” A kultúra elsajátításának, alkalmazásának az a célja, hogy „valóban a vérünkbe menjen át, hogy teljes mértékben és igazán mindennapi életünk alkotó részévé váljon.”¹⁴

A marxista—leninista filozófia és művelődéstudomány „lenini szakasza” után a kultúrafogalommal és általában a kultúra elméleti kérdéseivel kapcsolatban többféle megközelítési, szemléleti mód alakult ki. Az egyik ilyen szemléleti tendencia — hosszú időn keresztül fokozatosan visszaszorulva ugyan — fenntartotta a marxizmus—leninizmus klasszikusainak ún. *szélesebb kultúrafogalmát, értelmezését*. A másik alapfelfogás noha elvileg és kategorikusan nem vetette el a szélesebb kultúrafogalmat, gyakorlatilag olyan kultúrafogalmat vezetett be, amely a kultúra jelenségeit a *társadalmi tudat területeire korlátozta*.

Az ún. szűkebb kultúrafogalom (viszonylag széles skálán mozgó) definícióvariációi a kultúrát csak mint a társadalmi tudatformák szélesebb vagy tágabb körét értelmezték. Az erre a szemléletmódra épülő művelődéstudományi szakirodalom — leegyszerűsítve a klasszikusok komplex és szintetikus társadalom- és kultúra elméletét — az alap és felépítmény struktúrából indult ki, és a társadalmi valóság egészét különböző területekre osztotta. Ezek a területek közismerten a következők: termelés-gazdaság, politika-állam és kultúra-művelődés.

A történelmi-társadalmi gyakorlatban valóban megfigyelhető a nagy társadalmi szféráknak bizonyos fokú elhatárolódása (sőt a kapitalizmus idején, az elidegenedés erősödő tendenciája következtében határozott ellentéte). A társadalom vezetésének, de a tudománynak a szempontjából is kétségtelenül szükséges és gyakorlatilag célravezető ezeket a társadalmi valóság-területeket elhatárolni egymástól. Ez azonban azzal a veszéllyel járt — főként a formális logikai, dogmatikus és az ún. józan gondolkodás szintjén megragadó szemlélet hordozói-nál —; hogy az *egységes társadalmi élet különböző oldalait mechanikusan, metafizikusan szétválasztották, túlhajtották azok elkülönítését*. Az egységes társadalmi egész, a társadalmi ember különböző megnyilvánulásai az ilyen gondolkodásban mesterségesen elkülönült kategóriák alakját öltötték. Majd olyan külön erőkké váltak, melyek kölcsönös kapcsolatai egymásra és egymásba épülő viszonylatai alkalmanként elhomályosultak, háttérbe szorultak.

Lassan kiderült, hogy az alap és felépítmény-elméletet nem lehet a kultúra társadalmi funkciója, helye, fogalma és értelmezése tekintetében egyetlen és kizárólagos kiindulópontnak tekinteni. Természetesen hiba volna észre nem venni, hogy a korábbi marxista művelődéstudományi jellegű vizsgálódásoknak ez az iránya az igazán alkotó marxisták esetében, mindmáig kellően nem értékelt eredményeket hozott. Például LUNACSARSZKIJ és GRAMSCI főként PLECHANOVRA és LABRIOLÁRA támaszkodó művelődéstudományi munkásságában számos olyan gon-

¹⁴ Lenin Művei 33. kötet. Bp. 1953. 489—490.

dolatot, koncepciót találhatunk, melyek továbbépítése ígéretesnek mutatkozik a mai, modern szocialista kultúra elméleti problémáinak a megoldásában is. Ilyen termékeny gondolat vagy koncepció lehet például az alap és felépítmény elmélettel kapcsolatban az ún. *társadalmi pszichológia* (Plechanov—Labriola) vagy az *egységes történelmi, kulturális blokk* (Gramsci). E kategóriák alkalmazásával könnyebben és mélyebben megérthetjük a társadalom és kultúra belső mechanizmusát, az anyagi és szellemi folyamatok belső kapcsolatainak konkrét dialektikus mozgását, valamint az egyes társadalmi osztályok és a hegemoniájuk alá tartozó társadalmi csoportok gyakorlati-történelmi tevékenységének és a hozzájuk kapcsolódó szellemi területeknek meghatározott egységét.

Az újabb keletű marxista művelődéstudományi irodalomban érvényesülő másik tendencia a kultúra fogalmának az *életmód és a munka oldaláról történő megközelítésére törekszik*. Ez a vizsgálódási irány is arra a felismerésre támaszkodik, hogy minden emberi-társadalmi tevékenység, a kultúra alapvető forrását és energiáját a munka, az emberi lényegi (testi-szellemi) erők történelmi kibontakozása alkotja. Miközben az ember társadalmát, kultúráját és önmagát alkotja, a társadalmi valóság különböző szférái, oldalai szerves egységet képeznek, többé-kevésbé egybeesnek, átmennek egymásba. Így a termelés, a társadalomszervezet és politika szféráinak éppenúgy vannak kulturális vetületei, mint ahogy a kultúrának is vannak gazdasági, társadalomtagozódási és politikai vetületei.

A kultúra marxista fogalmának és korszerű értelmezésének ezt az összefüggését, illetve vonatkozását jól kifejezili a következő megállapítások. „A szocializmus teljes felépítésének a korszakában... a mi szocialista nemzeti kultúránk továbbfejlődése... sokféle módon összekapcsolódik a technikai forradalomnak a munkásosztály részéről történő megvívásával, valamint a népgazdasági tervezés és vezetés új gazdasági rendszerének megvalósításával. Ezáltal erőteljesebben kerül művelődéspolitikánk középpontjába a tudományos-műszaki forradalomnak és a kulturális forradalomnak az összefüggése, mint bármikor máskor. A munka és a művelődés a mi életünkben már nem ellentétek, hanem ezek fokozatosan szerves egységbe olvadnak.”¹⁵

A kultúrának az előzőekben felvázolt forgalmi körére és értelmezéseire támaszkodva megkíséreljük összegezni azokat az elemeket, mozzanatokat, amelyek együttesen, egyfajta „modellszerű kulcsot” nyújthatnak a kultúra, a művelődés fogalmi-elméleti problematikájának komplex megközelítéséhez.¹⁶

1. A kultúra többet jelent az emberi szellem eddigi fejlődésének egyszerű végeredményénél, az anyagi és szellemi értékek, javak összegezésénél (az eddigi kultúra-definíciók legnagyobb része a kultúrának csak azt az aspektusát tartotta szem előtt). Ezekről ugyanis elválaszthatatlan a társadalmi ember állandó alkotó tevékenysége. Ezért a kultúra *egyfelől és elsősorban alkotás, alkotói folyamat*. A történelmi-társadalmi haladás folyamán az ember lényegi erőinek kibontakoztatása által létrehozza, megalkotja és állandóan felhalmozza mindazokat a tapasztalatokat, javakat, értékeket, ismereteket és alkotásokat, melyek a kultúra elsődleges, „enciklopédikus” tartalmát jelentik. Ebben a kultúraalkotási tevékenységben és felhalmozási folyamatban döntő szerepe van a kultúra legfőbb energia-bázisának, a néptömegek történelmileg mindjobban kiteljesedő aktivitásának. Ugyanakkor nélkülözhetetlenül lényeges és meghatározott szerepet játszik ebben a folyamatban a nagy ember, az alkotó zseni és általában az

¹⁵ Walter Ulbrichtnak a bitterfeldi kulturális konferencián elmondott beszédéből.

¹⁶ Ld. idevágó tanulmányaimat: Alföld, 1968. 10. szám; Népművelési Értesítő, 1969. 3. és 4. szám.

értelmiség. A kultúra tartalmát mindenekelőtt a munkával és az egész emberi élettel kapcsolatos technikai találmányok, felfedezések, a filozófiai, természet- és társadalomtudományi ismeretek, gondolatrendszerek és elméletek, valamint művészeti alkotások, eszmék és minden egyéb szellemi termék és tudás összessége képezi, nem statikus állapotában, hanem dinamikus folyamatában, mozgásában felfogva.

2. Noha a kultúra alkotása, a szellemi termelés és „bővített újratermelése”, a kulturális javak megőrzése és felhalmozódása maga is bonyolult társadalmi tevékenység, a már létrehozott kulturális alkotások csakis úgy válhatnak a társadalmi kultúra szerves részévé, ha bekerülnek a kultúra közvetítési, elosztási és terjesztési rendszerébe, vérkeringésébe. Ezért a kultúra másfelől és másodszorban közvetítés, átadás, átszármaztatás, hagyományozás, meg- és átörökítés. A kultúrákövetítés, -elosztás és -terjesztés egyre hatalmasabbá és bonyolultabbá váló mechanizmusának, csatornarendszerének keretében a már megalkotott és felhalmozott kulturális tartalom eljut az emberi társadalom egymást követő nemzedékeihez, a különböző osztályokhoz, rétegekhez, csoportokhoz és egyénekhez. A kultúrákövetítés rendszere magában foglalja a közoktatást, a felnővekvő és felnőtt nemzedékek oktatását, képzését és nevelését, az egész közművelődést, beleértve a tömeges kultúra-közlésmódokat és mindezek intézményeit, szervezeteit (iskolai, népművelési és könyvtári intézményhálózat, könyvkiadás, sajtó, film, rádió, televízió, színház, mozi, múzeum és egyéb közgyűjtemények stb.). Feltűnő, bár nem véletlen dolog, hogy a régebbi, marxizmus előtti kultúra-meghatározási kísérletek milyen kevés figyelmet szenteltek a kultúra közvetítési oldalának, funkciójának. A marxista művelődéstudomány az alkotási oldallal egyenrangú jelentőséget tulajdonít a kultúra közvetítési oldalának. A szocialista kulturális forradalom is mindenekelőtt ebben a szférában bontakozik ki, és szünteti meg a régi uralkodó osztályok privilégiumait.

3. A kultúra közvetítésének, elosztásának és terjesztésének legfőbb célja és végső értelme a kultúra befogadása, birtokbavétele, elsajátítása, felhasználása és alkalmazása. Ezért végül, de nem utolsó sorban a kultúra struktúrájában alapvető jelentősége van a befogadásnak, felhasználásnak, alkalmazásnak. A kultúra ebből az aspektusból nézve azt a művelődési közeget jelenti, amelyben a megalkotott és közvetített, elosztott, befogadott kulturális tartalom a társadalmi közösségekben és az egyéneknél lecsapódik, tudatosan, felhasználást, alkalmazást nyer. Ebben a közegben a kultúra közösségi és egyéni életformává, normarendszerré, szokássá és magatartássá válik. Az ide kapcsolódó kulturális tömegjelenségek gazdag, sokrétű és szinte parttalan halmazát nevezzük általában — a szó pozitív értelmében — tömegkultúrának. Fentebb már láttuk, hogy LENIN kultúrafelfogása milyen lényeges szerepet tulajdonított a mindennapi élet kultúrájának, a szocialista tömegkultúrának. A korábbi marxista művelődéstudományi irodalomban még GRAMSCI is mélyenszántó megállapításokat tett a kultúrának ezzel az aspektusával, komplexumával kapcsolatban. Egy kor kultúrája — szerinte — nem egyik vagy másik alkotó kulturális személyiségnek, értelmiségi csoportnak, vagy a néptömegek nagyobb csoportjának a kultúrája, hanem mindezen kulturális variációk halmaza, kombinációja, sőt ellentétes elemek szövevénye. Mindez együttesen egy meghatározott irányban kulminál, kollektív cselekvési normává válik, azaz konkrét és teljes kultúrává, „történelemmé” lesz. Ugyancsak GRAMSCI állapítja meg, hogy lehetetlen egy kultúra elterjedéséről, életképességéről beszélni, ha az egyben nem aktuális politika is, amely szervesen hozzákötődik a népi osztályok életében uralkodó tevékenység-

hez, a munkához, s azért bizonyos határok között szükségképpen a technikához és a természettudományokhoz.¹⁷ Ezek a megállapítások egyébként visszavezetnek bennünket annak hangsúlyozásához, hogy a kultúra e három oldalát, szféráját sem szabad mechanikusan elválasztani, mert azok összekapcsolódnak, átmennek egymásba. A társadalmi, különösen a szocialista emberre ugyanis jellemző, hogy a kultúrának nem csupán elsajátítója és fogyasztója, hanem egyben alkotója és közvetítője is.

A kultúra egészét, az előbbieken felvázolt három oldalát és ezeknek egyes elemeit egyaránt jellemzik a belső pólusok, különböző tagozódások, rétegződések. Világosan megmutatkoznak ezek minden kor, társadalom, nép és nemzet kultúrájában. A legfontosabb és szembetűnőbb ezek közül a *kultúra osztály-, réteg- és csoporttagozódása*. A marxizmus – leninizmus egyik legnagyobb hozzájárulása a művelődéstudományhoz a kultúra osztályjellegéről szóló tanítás, a lenini „két kultúra”-elmélet.¹⁸ Részben az objektív polgári kulturális viszonyok alapján, részben az osztályharc elvét a kultúrára is kiterjesztő marxista művelődéstudomány elmélet ellensúlyozására a polgári kultúráfilozófusok is létrehozták a maguk kultúrszociológiai és „két kultúra” koncepcióit. Az ún. elit- és tömegkultúra, a különböző szubkultúrák, vagy a műszaki-tervezettudományos és a humán kultúra szembeállítás, mesterségesen felnagyított ellentéte és szétszakítása a legtöbb esetben — szándékosan vagy szándéktalanul — inkább összekuszálja, mint elméletileg tisztázza a kultúra valóságos társadalmi tagozódását, rétegződését.

Végül röviden érintjük még a kultúra belső polarizálódásának, felosztásának, másik fontos aspektusát. A kultúra mint beteljesült, létező, tárgyiasult dolog, *objektív* jellegű. Mint képesség, szándék, elérendő cél és eszmény, *szubjektív* jellegű. A kultúra objektív-szubjektív jellegének, oldalának dialektikus értelmezése szorosan kapcsolódik az anyagi-szellemi kultúra fogalompárhoz. A kultúra tartalma nem különíthető el egy tisztán anyagi és egy tisztán szellemi szférára. Minden kulturális jelenség — szinte szétválaszthatatlan egységben — magában hordozza az anyagi és szellemi elemeket, vonatkozásokat, egyaránt. A kulturális valóságban a tartalom mindig valamilyen anyagi, tárgyi, szervezeti, intézményi formákhoz, keretekhez kapcsolódik.

¹⁷ Antonio Gramsci: Marxizmus, kultúra, művészet. Bp. 1965. A kötetben több fejezetben is előkerülnek ezek a kérdések.

¹⁸ A lenini „két nemzet, két kultúra” koncepciót korábban szintén nem hagyta érintetlenül a dogmatizmus hulláma. Ezt a felfogást ugyanis a két világrendszer egymással szemben álló kultúrájára vonatkoztatva és leegyszerűsítve a polgári kultúrát egységesen reakciós, dekadens kultúrának tekintették. Természetesen a kapitalista országok kultúrájának ma is két fő vonulata van, amelyekre érvényesek a lenini megállapítások.

Пал Шош

ТОЛКОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА» В МАРКСИСТСКОЙ ТЕОРИИ КУЛЬТУРЫ

Автор, познакомив нас о предисторией вопроса, делает попытку очертить те элементы, те частные явления, те моменты, которые совместно составляли бы основу, «моделировочный ключ» в деле комплексного анализа, изучения проблематики, связанной с толкованием понятия «культура»: а) культура означает нечто гораздо большее, чем просто окончательные результаты того духовного развития, которое было проделано до сих пор человеком; больше суммы материальных и духовных благ, поскольку постоянная творческая деятельность человека как существа общественного неотделима от всего этого, поэтому культура и является собою творчество, творческий процесс. б) Созданные творения в области культуры, что попали в систему распространения культуры, ее передачи: именно поэтому культура также является собою передачу, сообщение, передачу традиций. в) Важнейшей целью передачи, распространения культуры, основным смыслом этих явлений служит в конечном счете освоение культуры, поэтому в структуре культуры основополагающее значение наряду с творением и его передачей имеет и прием, использование, применение культурной продукции.

Pál Soós

THE INTERPRETATION OF THE IDEA OF CULTURE IN THE MARXIST CIVILISATION THEORY

Having shown the historical antecedents the author tries to outline those elements and phases which collectively could give a „modell-like-key” to the approach of the complex problem of the idea of culture: a) Culture means more than the simple final results of the development of human spirit and more than the whole of the material and intellectual wealth of mankind because the continuous creative activity of the social human being is inseparable from them and for that very reason culture is a creation, a creative process. b) Existing cultural creations can only become an organic part of social culture if they get into the intervening, distributing and spreading system of culture: therefore culture is interposition, transmission and bequest. c) The occupation of the realm of culture is the chief aim and final meaning of its intervening, distribution and spread, so the reception, the use and the application have basic importance in the structure of culture besides creation and transmission.

FRANTIŠEK KARŠAI: JAN AMOS KOMENSKY. ÉS SZLOVÁKIA

Jan Amos Komensky a Slovensko. Bratislava, 1970.
Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 360 lap.
Orosz és német rezümével.

Figyelemre méltó, érdekes publikáció a szlovák szerző COMENIUS-monográfiája. Az Eperjesen működő szlovák pedagógia-történész feladatul vette, hogy felvázolja COMENIUS kapcsolatát Szlovákiával, vagyis a történelmi Magyarország Felvidékével. Ez utóbbit azonban nem nagyon tudatosítja az olvasóval. Egyszerűbb és művelődéstörténeti szempontból őszintébb kép jön létre, ha a szlovákság és COMENIUS találkozásait ismerteti. A mai Szlovákia visszavetítése három-négy századnyi korba óhatatlanul ahisztorikok képhez juttatja az olvasót. A COMENIUS-kapcsolatokat a régi magyar Felvidéken nem csak szlovákok szöttek, sőt javarészt nem azok. Comeniusnak tulajdonképpen szlovákokkal nem is volt kapcsolata, de ettől függetlenül van értékes COMENIUS-hatás a szlovák szellemi életben, főként a nevelésben. Esik szó erről is a könyvben, mégpedig alapvető jelentőségű adathelyekkel, melyeket minden tárgyilagos szemlélő örömmel vesz tudomásul. A könyv jellemző tulajdonsága, hogy KARŠAI egybefolytatja COMENIUS magyar vonatkozásait a szlovák vonatkozásokkal. COMENIUS sárospataki négy éve, melyet a kiváló comeniológus, a szlovák JÁN KVAČALA, a nagy eseh író legfontosabb korszakának nevez, teljes egészében magyar jellegű. Ami ebből, Sárospatakon kívül, a Felvidéknek jutott, alkalmi úti találkozás és levélváltás, csupán függelék a pataki korszaknak. Ez azonban a szlovák olvasónak nem derül ki egyértelműen. Sőt, nem egyszer úgy rémlik, mintha Sárospatak is, melyet a szerző következetesen „Blatný Potokként” emleget, valahol szlovák területen volna. KARŠAI a magyar fejedelmek neveit is átírja szlovákra, *Bočkay-t* ír, *Rákóczi György* pedig még a német rezümében is *Juraj Rákóczi*ként szerepel, s a szerző jónak látja JAN KOLLÁR képtelen pánszláv tünődéseiből fölemlíteni, hogy a család eredeti neve „*Rakovskij*” volt. Így támad COMENIUS szlovákiai mithosza, történelmi helyzetkép helyett összerosódó históriai körkép, mely nem állapotot, hanem igényt képvisel.

Ilyen igény tüstént a legelején a bejelentés is, hogy COMENIUS — *szlovák származású*, mivel szlovák patrióták hosszú időn át kitartóan

szlovákként emlegették. KARŠAI ugyan megállapítja, hogy erre kézenfekvő bizonyíték nincsen, de maga is tovább sorolja az elképzelt eredet lehetőségeit. Ismerhette — mondja — COMENIUS fiatal korában a morva határokon túl elterülő felvidéki határterületet, alighanem járt is ott, bár erről nem hagyott hátra semmi feljegyzést. KARŠAI idézi COMENIUS Morvaországról rajzolt ismert térképét, amelyen a Nyitra-megyei és trencsényi részek feltüntetése szembevetően pontos, hátha az a pontosság is bizonyítéka, hogy ott járt. A norvég MILADA BLEKASTAD és a prágai ANTONIN ŠKARKA professzor felfedezése óta nyilvánvaló, hogy COMENIUST *Szegesnek* hívták. Magyarország és a morva őgrófság határövezetében, az *Uherský* vagyis *Magyar* jelzőjű morva városok körzetében született nivnicei Szeges magyar határőr telepesek, vagy a török elől menekülő s a XVI. század második felében ott letelepülő gazdag szőlőművesek fia volt. Sárospataki írásművei és beszédei nyilvánvalóvá teszik, hogy hangtani és mondattani gyökeréig ismerté a magyar nyelvet s a *Genitis felicitasban* és pataki búcsúbeszédében azonosodott a magyarokkal. Bár ilyen vonatkozású jelzést a szlovákokkal kapcsolatban nem adott, KARŠAI mégis úgy véli, hogy mindentől függetlenül a *Szeges* név szlovák eredetre vall.

A Felvidék politikai és gazdasági képének megrajzolása után a szerző COMENIUSnak Magyarországra letelepedése előtti „szlovákiai” kapcsolatait ismerteti, vagyis az 1650 előtti érintkezéseket. Ezek a következők: COMENIUS egyes latin művei megjelennek a lőcsei, bártfai és trencsényi nyomdáknban, főként a *Janua*, s COMENIUS levelezést folytat a Felvidéken száműzöttként letelepedett eshtestvér lelkipásztorokkal, tehát csehekkel. Volt azonkívül más is, ami számottevő kapcsolat. Egy MOLITOR nevű ifjú csehtestvér lelkész, aki a székeségi Márkusfalván telepedik le, feleségül veszi COMENIUS lányát, Dorottya Krisztinát. De MOLITOR nem szlovák, hanem emigráns eseh. Szlovákiai származású diákokat is említ a szerző, akik külföldön találkoztak COMENIUS-szal, de nem állítja róluk, hogy szlovákok voltak. A kálvinista puritánusokat maga KARŠAI

sem minősíti szlovákoknak, a róluk szóló fejezetben a magyar személynveket többnyire magyarul interpretálja, de például ragaszkodik ahhoz, hogy KLOBUSICZKY ANDRÁST, aki ugyanígy magyar volt, mint TOLNAI-DALI, vagy MEDGYESI PÁL, szlovákosan átírja. A Magyarországon menedékkert élvező csehek magyar főiri és nemesi familiák védtek, ezt KARŠAI is érezteti. Döntő jelentőségű, hogy a cseh protestáns emigráció nem a szlovák evangélikusok védelmét kereste, hanem a református magyarokét. Maga COMENIUS is, írja KARŠAI, elkerülte az evangélikusokat. Ott, ahol a szerző azt magyarázza, hogy latin—szlovák tanszövegek kerültek a diákok kezébe a felvidéki városokban, cseh szövegek értendők. Tehát itt cseh—magyar kapcsolatról van szó, amely Eperjes és Lőcse COMENIUS-látogatásával sem változik szlovák—cseh kapcsolattá. Ugyanerről vallanak COMENIUS és DRABÍK politikai erőfeszítései II. RÁKÓCZI GYÖRGYNél egy Habsburg-ellenes koalíció összekovácsolása érdekében. S COMENIUS már rég amsterdami lakos, amikor a cseh ügy érdekében nem szűnik meg nógatása a magyar fejedelem aktivizálására. Csak a politikai érdekkel magyarázható COMENIUS csökönyös ragaszkodása DRABÍK ködlepte reválációhoz. 1667-ben — bizonyítja KARŠAI — Amsterdamból három magyarországi diákkal küldi Magyarországra DRABÍK kinyomatott jóslatait. A három diák magyar nevű. Így jutnak ezekhez az iratokhoz az eperjesiek, köztük LADIVÉR ILLÉS is.

Pedagógia-történeti jelentőségük a szerző fejtegetései COMENIUS nevelési eszméinek beszürodéséről a felvidéki iskolákba a XVII. és a XVIII. században. KARŠAI megállapítja, hogy szepesi és sárosi illetőségű diákok hozták magukkal haza lengyel iskolákból COMENIUS Januáját s más könyveit is. A Janua gyorsan terjedt el a Felvidéken, az ismert bártfai és lőcsei nyomdák kiadásai révén; szerző kiemeli SZILÁGYI ISTVÁN gondozását e kiadványok körül. Továbbá az *Orbis Pictus* magyarországi kiadásait ismerteti, majd más műveket, köztük már szlovák nyelvű kiadványokét is. COMENIUS könyvei és módszere egyaránt meghódítja a felvidéki iskolákat, főként a bányavárosokban, s Eperjesen és Lőcsén. Vannak COMENIUS-nyomok még 1650 előtt, de igazán csak a pataki években és a pataki évek után sűrűnek. Nevezetesen magyar református iskolákban, Szécsényben, Királyhelmeceken, Szerencsen. KARŠAI is nagy jelentőségűnek minősíti COMENIUS sárospataki munkásságát. Patakon szerinte ekkor több felvidéki evangélikus ifjú is megjelent, hogy hallja-lássa a híres iskola-reformátort. Sárospatak közvetlenül hatott az eperjesi iskolára, amelynek történetét a szerző részletesen ismerteti. Főként BAYER JÁNOS és LADIVÉR ILLÉS munkásságánál időz el hosszabban, első kézből származó kutatási anyagot rendszerezve a két COMENIUS-tanítvány neve

köré. De nem feledkezik meg a két eperjesi tudós és pedagógus úttörő elődeiről sem, MATHAEIDESRŐL, s CURIANIRÓL, aki Eperjes magyar lelkésze volt. COMENIUS hatását kutatja Lőcsén és Késmárkon is. Mindenütt érdekes nyomokra bukkant, COMENIUS könyveit használják ezeken a helyeken, de eljutott a nagy nevelő módszere Selmechányára, Besztercebányára és Pozsony evangélikus intézetébe is. Az *Orbis pictus* használata a XVII. század második felében már általános a felvidéki protestáns intézetekben. *Sárospatak példája* hatott így egészen közvetlenül.

E korszakban jelennek meg az első halvány Comenius-hatások *kimondottan szlovák jellegű művekben*, DANIEL SINAPUS HORČIČKA közmondás-gyűjteményét minősíti ilyennek a szerző, továbbá JURAJ LÁNI iskoladramáját (1685). Ugyanekkor rámutat COMENIUS felvidéki bírálóira, MORHOFFA és BÉL MÁTYÁSRA, akik barbárnak minősítették COMENIUS tankönyveinek latin nyelvét, amiért távol esik a klasszikus latin idiómától. COMENIUS hatását véli észlelni DANIEL KRMANÁL is, aki személyesen ismerte COMENIUS Berlinben letelepedett unokáját, ERNST JABLONSKI-t. Differenciálódik nálunk a pedagógiai felfogás. Ez a pietizmus, majd a nyomában föllépő felvilágosodás kora. KARŠAI helyesen mutat rá COMENIUS erjesztő szerepére Halleban, s Halle és Francke közvetlen hatására Magyarországon. Nem minden szlovákiai pietista fogható fel COMENIUS-tanítványnak — írja KARŠAI — de kétségtelen a szlovákiai pietisták összeszövődése COMENIUS-szal. A XVIII. században újra megjelennek felső-magyarországi városokban COMENIUS művei, pietista vagy felvilágosult bevezetésekkel, főként a pietista központban, Besztercebányán. Itt a *Comenius-hordozó református magyarokat evangélikus németek váltják fel, s nyilvánvaló szlovákok is* (a szerző buzgósgában BÉL MÁTYÁST is ezek közé sorozza). Itt tapogathatók ki a szlovák pedagógiai gondolkodás első jelei. KARŠAI megállapítja, hogy a besztercebányai iskola (gimnázium) alsó osztályai-ban tanítottak szlovák nyelven is. Pietista szellemű lett — BÉL igazgatása alatt — a pozsonyi evangélikus liceum is. A pozsonyi intézetben BÉL vezetés alatt COMENIUS pedagógiája érvényesül, — írja KARŠAI, igazi magyarországi patrióta pedagógia ez, mert a latin és német nyelv mellett szerepel a magyar és a szlovák is, mint oktatási nyelv. BÉL fenntartással volt ugyan COMENIUS latin szövegével kapcsolatban, de egyébként magába olvasztotta eszméit és módszereit, pedagógiai realista volt. Irányzatát folytatják pozsonyi utódai.

KARŠAI Comenius-követőnek ábrázolja KOLLÁR ADÁMOT is, (Mária Terézia udvari könyvtárosát) kiemelve önrzetes szlovákságát, tudatosító munkáját az anyanyelvi oktatás körül. De a szlovák felvilágosultság pedagógiai csúcstelenségeit DANIEL LEHOCKÝ és TESSEDIK

SÁMUEL működésében látja. TESSEDIK, akár BÉL, KARŠAINál szlováknak számít. Mindketten COMENTUS követői, mert hittek a nevelés társadalom-formáló erejében, akárcsak COMENTUS. (TESSEDIKnél megállapítja azonban, hogy tulajdonképpen nem is szlovák, hanem cseh eredetű, nagyszülei ugyanis cseh protestáns származásúak voltak, Morvaországból települtek át Magyarországra!). TESSEDIK jelenteti meg új kiadásban COMENTUS egyik sárospataki művét, az *Oratio de cultura ingeniorum*-ot, s tudatos hangoztatója COMENTUS nevelési és oktatási elveinek, társadalmi elkötelezettségének.

A COMENTUS-modell valóban *szlovák jellegű* feltűnése a szlovák nemzeti ébredés korszakára esik, vagyis a XIX. század első felére. Sokszor csak keresése ez COMENTUS egyes műveinek, de a szerző ezt a csekélységet és érdekességet is szervesen beépíti e korszakról írt fejezetébe, felsorolva a korszak jelentős magyar COMENTUS fordításait és kiadványait is. Hosszan időz JAN KOLLÁR COMENTUS-befogadásainál, említi a szlovák irodalmi romantika COMENTUS-élményét, ŠTŮRT, aki COMENTUST a szlavóság nagy képviselőjeként szemlélte, JAN KADAVÝT, aki Pesten jelenteti meg (1843-ban) az egyik kisebb vallás—erkölcsei COMENTUS-tanulmányt. KARŠAI átnézte a XIX. századbeli szlovák sajtót s felsorolja COMENTUS valamennyi említését és előfordulását. Különösen nevezetes COMENTUS jelenléte a XIX. század második felében a szlovák pedagógiában, abban a korszakban, mely az aktív elnemzetietlenítés korszakaként él a szlovák történeti tudatban. Az anyanyelvi tanítás és művelődés jogát védtek a magyar kormányzat ellen a szlovák pedagógusok COMENTUS eszméinek hangoztatásával. E fejezetben szép arcképet rajzolt a szerző SAMUEL ORMISRÓL, a tudományos szlovák neveléstan megalapítójáról és JÁN KVAČALÁRÓL, a COMENTUS-kutatás máig felül nem múlt mesteréről, COMENTUS összes műveinek gondozójáról.

Könyvének utolsó fejezetében KARŠAI felvázolja a szlovák COMENTUS-kutatás összefoglaló diagramját. Megállapítja, hogy a szlovák COMENTUS-hagyomány alapjait és gyökérzetét a COMENTUS előtti korszakokban kell keresni, a szlovák—cseh kölcsönösség kialakulásában. A cseh huszitizmus társadalmi reform-gondolatai termékeny talajra találtak a szlovákságnál. Jelentős szerepet játszott az is, hogy a szlovák protestantizmus befogadta a cseh bibliordítást, mely századokra szóló összekötő

kapocs maradt a két rokonnép között. A cseh bibliai szót élénkítette a Magyarországra menekülő cseh protestáns száműzöttek számos csoportja. A bibliai cseh nyelv lett a szlovák evangélikusok egyházi prédikációs és szertartási nyelve, s így maradt meg egyházi formákban COMENTUS mind teológiai, mind pedagógiai és irodalmi tanítása is tekintélyként. Az a történeti tény, hogy COMENTUS Zemplén megye déli részén (ez célzás *Sárospatakra*) négy éven át működött, ugyancsak erősítette hatását a Felvidéken, amelyet lényegében sem a szlovák katolicizmus, sem az abból kinőtt szlovák fasizmus, a második világháború idején, nem tudott tartósan eltorzítani, s megszüntetni. A szlovák protestáns kisebbség híven ragaszkodott COMENTUSHOZ, élő valóság maradt tanítása közöttük.

Meglepő, mily gazdagon idézi a szerző a soknyelvű COMENTUS-irodalmat, többek közt a magyar műveket is. Kár, hogy BAKOS JÓZSEF írásait idézve elsiklott a magyar kutatónak ŠKARKA felfedezéséből kiinduló, COMENTUS magyar származását kétségtelenül bizonyító és igazoló cikkei mellett. Szembetűnő, hogy a legfontosabb újabb magyar COMENTUS-antológiát nem ismeri, a KOVÁCS ENDRE szerkesztésében 1962-ben megjelent *Comenius Magyarországon* című kötetet, a Sárospatakon írt művek válogatását, tehát az élő magyar COMENTUS-tradíció anyagát. Ugyancsak figyelmen kívül hagyta a szlovák történcs, COMENTUS *Labyrintjéről* szólva, DOBOSSY LÁSZLÓ kitűnő modern fordítását, mely 1961-ben jelent meg, mint a negyedik magyar *Labyrint*-fordítás. DOBOSSY fontos COMENTUS-stíluselmzéseiről sem tud. De a legszembetűnőbb egy alapvető cseh monográfia nem-ismerése, RICHARD PRAŽÁK Madarskák reformovaná inteligence v. českém obrození (*A magyar református értelmiség a cseh újjászületésben*) című munkája ez, mely Prágában jelent meg 1962-ben s módszerével, hangvételével, bizonyítási eljárásával minden elfogultságot mellőző gyakorlatával mintakép két szomszéd nemzet kapcsolatainak történelmi összefoglalására.

Semmi többet és nagyobbat nem adhat egy történeti kutató, mint az igazmondást. COMENTUS közel négyszáz éves jelenléte Magyarországon magyar és nem-magyar népeinél is csak igazmondásra készítheti a kutatót. Az igazmondás az egyik leglényegesebb COMENTUS-hagyomány.

SZALATNAI REZSŐ

MILADA BLEKASTAD: COMENIUS

Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komensky. Unisversitetsforlaget Oslo, Academia Praha. 1969. 874 lap.

A comeniusi életmű sokoldalú vizsgálatának részeredményei után és nyomán születtek eddig is a nagyobb összefoglalások, monográfiák. (Pl. KVAČALA: J. A. Comenius, Sein Leben und seine Schriften. Berlin—Leipzig—Wien, 1892.) Az elmúlt 20 esztendőben számban és minőségben is jelentős eredményeket mutat fel a COMENIUS-kutatás. Az egyre korszerűsödő COMENIUS-filológia részeredményei nyomán született meg ez a COMENIUS életútját, életművét bemutató új monografikus feldolgozás is. A legújabb forráskiadványok (ODO, Consultatio stb.), a komplexebb kutatás új eredményei eleve azt a feladatot róják a comeniusi életművet összefoglaló, értékelő szerző elé, hogy a monográfia ne csak az új adatok bemutatására, regisztrálására törekedjék, hanem az új korszerű szempontok figyelembe vételével kapjunk összefoglaló képet COMENIUS életútjáról, alkotásairól, utóéletéről és hatásáról.

Ennek a célkitűzésnek csak részben tett eleget MILADA BLEKASTAD műve. Ennek oka elsősorban az, hogy a szerző tudatosan szűkítette feladatkörét: csak COMENIUS-életútjának bemutatását s alkotásainak inkább leíró jellegű regisztrálását tartotta fő feladatának. Bevezetőjében külön utal arra, hogy nem vállalja annak taglalását, milyen helyet foglal el a comeniusi életmű a pedagógiai, illetőleg a filológiai tudományok fejlődéstörténetében, és azt sem tűzte ki célul, hogy bemutassa, értékelje a comeniusi alkotások részletes elemzését is érintő forrásokat. COMENIUS utóéletéről, a comeniusi művek hatásáról ismét csak nem szól részletesen. Mégis korszerűnek és nagyon használhatónak értékeljük ezt a monográfiát, egyrészt azért, mert a szerző filológiai pontosságra törekedett, és igyekezett a legújabb kutatások adatait is megszólaltatni, másrészt azért, mert a comeniusi életút szerteágazó fejlődésében, folyamatában rendet tud teremteni, s korpépei tömörek, hitelesek. Amennyire dicsérendő, hogy a nemzetközi szakirodalom legújabb eredményeit is számontartja, annyira sajnálatos, hogy a magyar Comenius-kutatás új eredményeiről nem tud, ezekre a magyar adatokra nem támaszkodik. A legértékesebb magyar forrásanyagot is csak a recenziókból ismeri, illetőleg az *Ungarische Revue* 1880—90-es években megjelent cikkeiből veszi át. Ezek a cikkeik, illetőleg adatai ma már kiegészítésre szorulnak. A felszabadulás után megjelent COMENIUS-irodalmat nem ismeri, s csak egyetlen egy cikkre hivatkozik. (BÁN: Pedagógiai Szemle, 1958. 928 l.) Azt sem tartjuk szerencsésnek, hogy magyar vonatkozású adataiban

a legfőbb, szinte egyetlen forrása egy német nyelven megjelent egyháztörténeti jellegű dolgozat. (BUČSAY: *Geschichte des Protestantismus in Ungarn*. Stuttgart, 1959.)

Rövid ismertetésünkben BLEKASTAD könyvének azokat a részleteit állítjuk előtérbe, amelyek új adatokat, felvételeket tartalmaznak, illetőleg amelyek kritikára is ösztönöznek bennünket. Az új adatok birtokában már valóban hiteles képet rajzolhatott COMENIUS származásáról, családi nevééről, születési helyéről, felhasználván a *Clamores Eliae* lapjain általa felfedezett adatokat. COMENIUS eredeti családi neve tehát a *Szeges* név volt, születési helye pedig *Nivnice*. Sajnálatos azonban, hogy azokra a dolgozatokra nem utal, amelyekből az is kitűnik, hogy a COMENIUS-filológiában nem teljesen új ez a „felfedezés”, hiszen több írás vetette fel már azt a kérdést, mi az oka annak, hogy COMENIUS fiatal éveiből származott leveleiben, írásaiban s munkássága első termékeinek címlapján nem használja sem a *Komensky*, sem a *Comenius* nevet, hanem helyettük igen változatos névadással él. A leggyakrabban használt nevek a következők: *Johannes Amos Marcomanno—Nivniczenus* (Problemata haec Miscellanea. Herbornae, 1612.), *Johannes Amos e Marcomannis Nivnicenus* (Sylloge Quaestionum Controversarum. Herbornae, 1613.) stb. A heidelbergi egyetem matrikulájába 1613-ban pedig ezt a nevet írja be: *Johannes Amos Nivanus Moravus*. COMENIUS eredeti családi nevének nyelvészeti, onomasztikai vonatkozású kutatását is vállalta a magyar comeniológiai vizsgálgóds. Ezekről az adatokról ismét csak nem tud a szerző, pedig nemcsak a magyar nyelvű szakfolyóiratokban láttak napvilágot ezek az újabb adatok. [Vö. BAKOS: Magyar Nyelv, 1966. 85—88., Szocialista Nevelés (Bratislava), 1965. 56—58 l.]

Jó filológiai arányérzékkel regisztrálja a szerző azokat a forrásokat, amelyek COMENIUS tanulóéveiről vallanak. Számunkra különösen sok új adatot sorakoztat fel arra vonatkozólag, milyen közösségek s egyéniségek nevelték, erősítették COMENIUS-t a közösséggért vállalt feladatokra való tudatos felkészülést s az alkotás vágyát. Újszerű megvilágításban kapunk képet arról is, milyen inspirációk nyomán alakult ki COMENIUS-ban szépirói ambíciója. (Listové do nebe. 1619, Truchlivy, 1623, Labyrint sveta a ráj srdce, 1623.) Hogy a szerzőnek lett volna tehetősége és ereje mélyebb összefüggések meglátására és egy-egy comeniusi alkotás részletes, sokoldalú elemzésére, bizonyítják azok a lapok amelyeken három comeniusi alkotás, a *Truchlivy*, a *Labyrint* és a *Centrum securitatis* (1625

keletkezésének politikai, társadalmi s egyéni eredőit kibontotta, értelmezte. Családi sorsa, vallási közösségének és népének szenvedése és tragédiája COMENIUST valójában a komor pesszimizmus ábrázolására ihlette, de a „vanitas mundi” őt mégsem a teljes reménytelenség festésére inspirálta. A *Labyrinth* éppen ezért lett a cseh irodalom egyik legnagyobb alkotása. Csodálatos kifejező nyelvvél, a stilisztikai eszközök erőteljes dinamikájával úgy fest megdöbbentő képet az univesa vanitas-ról, a zűrzavarról, az emberi értékek pusztulásáról, a butaság hatalmáról, az egyéni szenvedésekről, hogy ugyanakkor nagyon is logikusan, szisztematikusan igen gazdaságos nyelvi formálásban hirdeti az új világ születésének szükségességét, s benne az ember és a társadalom megújulásába vetett hitét.

Az adatok nagyon gazdaságos és célra törd elrendezésével beszél a szerző arról, hogyan fordult a fiatal COMENIUS érdeklődése a *pedagógia, a nyelvpedagógia és a didaktika elvi, elméleti és gyakorlati kérdései felé*, s hogyan formálódott át eleinte inkább teológiai szemlélete pedagógiai irányultságú és telítettségű szemléletté. Helyesen utal arra is, hogy ebből a szempontból érdemes összevetnünk a *Labyrinth* és a *Didactica Magna* (1633—1638) bevezetőjét.

Hiányérzetünk támad azonban COMENIUS első, valóban világhírré szert tett művének, a *Janua*-nak keletkezésével, megszerkesztésével és didaktikai, pedagógiai értékével kapcsolatosan felsorakoztatott adatok értelmezését tekintve. Ennek a comeniusi műnek utóéletéről, hatásáról részletesebben és a legújabb adatok felhasználásával kellett volna szólni, annál is inkább, mert ezzel a tankönyvvel kapcsolatban néhány igen fontos dolgot már napvilágot látott. (Vö. ČERVENKA: J. A. Comenii Janua Linguarum reserata... Editio synoptica et critica, Praha, 1959.) Azt is erőteljesebben hangoztatni kellett volna, hogy COMENIUS e tankönyvének megszerkesztésével a legmerészebb lépést éppen azzal tette meg, hogy a teológiával, s a teológikus szemlélettel kapcsolatos ismeretanyagot az előző és a korabeli tankönyvek anyagához képest merészen leszűkítette, *hogy annál nagyobb tér jusson a kozmográfiai, a fizikai, a természetrajzi, a kémiai, a technikai, az ipari, a kereskedelmi, a társadalmi ismereteknek*. A természettudományok előretörésével, s a felfedezésekkel feltároló új ismeretek mennyisége, az új technikai és termelési eszközök sokasága eleve kiszorította COMENIUS tankönyvéből az elvont gondolati konstrukciókat, a valláserkölcsi nézeteket, nyelvi burokba öltöztető nyelvi képleteket. (Vö. BAKOS: Comenius tankönyvei: II. A Janua. Az Egri Tanárképző Főiskola Füzetek, 1964.) Nem véletlen, hogy COMENIUS természettudományos érdeklődése igen korán jelentkezett, s az sem véletlen, hogy egyik legkorábbi műve, a *Physicae ad Lumen divinum reformatae*

Synopsis (1633) kora tudományának színvonalán tárgyal természettudományos tételeket, s nyújt kora természettudományának eredményeit is regisztráló összefoglaló jellegű ismereteket. A szerző nagyon helyesen utal arra, hogy COMENIUS nem a szűkebb értelemben vett tudományos célból érdeklődött a természettudományok iránt, s ez a műve is jellegzetesen iskolai tankönyv. Már a *Janua*-ban új didaktikai fundamentumokra épített tankönyvet alkotott meg COMENIUS, s nem esetlegesen, nem szétszórva, hanem *organikus, szerves egységben nyújtja a reális ismeretanyagot*. Ezt a módszeres elvet és gyakorlatot fizikájában még tökéletesítette is, s az adatokat nemcsak regisztrálja, hanem világnézeti és pedagógiai szempontú kritikája mérlegére is teszi.

COMENIUS *Informatorium školy mateřské* (1632) című könyvével kapcsolatban a szerző igen sok új és hasznos ismeret sorakoztat fel. A művet részletesebben elemezni, s elhítheti velünk azt is, hogy COMENIUS nem véletlenül nagyon szerette ezt a művét, s nagyon elégedett volt koncepciójával is. (Vö. Ventilabrum, ODO I. 197.) Néhány valóban figyelemre méltó korrekciójára is érdemes odafigyelni. Helyes nézetet közvetít a szerző azzal, hogy azoknak a tanítását helyezi előtérbe, akik a *Haggaeus redivivus* (1632) comeniusi alkotást nem egyszerűen erkölcsprédikációnak, vagy éppen utopisztikus gondolatok, elképzelések tárházának tartják, hanem nagyon is a *realitások talajából nőtt és a realitások irányában ható programírásnak*.

Sajnos, kevésbé sikerült annak az útnak a megmutatása, amelyen egyre érlelődtek COMENIUS panszofisztikus nézetei, tanításai, bár a *Pansophiae praeludium*, illetőleg a *Pansophie prodromus* keletkezésével kapcsolatban a legújabb adatokat is felsorakoztatja, megszólaltatja. A magyar COMENIUS-filológia számára is fontos adatokat nyújt COMENIUSnak a szociálnusok („Bracia Polscy”) nézeteivel való vitájáról. Nagyon tanulságosak azok a felvetések is, amelyeket a *Dissertatio Didactica* (1637) keletkezésével és értékelésével kapcsolatosan olvashatunk e monográfiában. Valóban ez a comeniusi mű korában is nagyon hatott, és ellene és mellette szinte könyvtárnyi irodalom keletkezett már COMENIUS életében.

Hogy a részkutatások valóban használható adatait tartja számon a szerző, bizonyíték rá COMENIUS angliai útjáról, működéséről szóló fejezet. Az adatokat azonban nem szűrte meg eléggé, s a korabeli forrásokra nem támaszkodik. Sikeresnek értékeljük viszont azt a fejezetet is, amelyben COMENIUS reformtörekvésének összefoglalását tartalmazó s szépirodalmi eszközökkel megírt műve, a *Via Lucis* (1641—1642) leírását és értékelését nyújtja.

A szerző a külföldi nemzetközi szakirodalmat általában jól ismeri, annál inkább feltűnő, hogy a magyar adatokról nincs tudomása, illetőleg nem használja fel azokat.

COMENIUSNAK pedig sok köze volt hazánkhoz; a magyar tanügyhöz és a magyar politikához. A magyar szálaokról, összefüggésekről szóló értékes magyar forrásanyag nem ismerése, illetőleg fel nem használása eredményezi, hogy hiányérzetünk támad mindig, amikor ezekről az összefüggésekről, vonatkozásokról szól a szerző. Valóban reális képet fest BLEKASTAD COMENIUS elbengi működéséről és arról, hogy e soknyelvű környezet szinte ösztönözte COMENIUST arra, hogy foglalkozzék nyelvhasználati, nyelvtipológiai, illetőleg általános nyelvészeti vonatkozású kutatásokkal is. A *Methodus linguarum novissima* (1644—1647) hasábjain sok nyelvet (német, cseh, lengyel, litván, észt, lett, ó-porosz, szerb, kassub, lap) von vizsgálódási körébe, s nagyon részletesen szól a magyar nyelv nyelvtani rendszerbeli sajátosságairól is. Sajnáljuk, hogy a szerző arról sem tud, hogy COMENIUSNAK itt már magyar tanítványai is voltak.

Bennünket különösen érdekelt, *hogyan értékelik a szerző COMENIUS pataki tartózkodásáról, működéséről*. Sajnos, ezzel kapcsolatban újat nem mond, hiszen e korszakra vonatkozó legfontosabb forrásokat, köztük a magyar kutatók eredményeit egyáltalában nem ismeri, nem regisztrálja. Nem tudunk egyetérteni azzal az állításával sem, hogy COMENIUS életében a pataki évek csak „*a praxis éveit*” voltak. A pataki évekkel kapcsolatban legfőbb forrása KVAČALA 1892-ben megjelent műve, illetőleg a magyar DEZSŐ LAJOS csak összefoglalásnak szánt dolgozata. (Dezső: J. A. Comenius in Ungarn, Pädagogische Blätter B. 12, 1882, S. 273—294.). A legújabb magyar eredményeket teljesen mellőzte. Ennek is tudható be, hogy a *pataki évekről szóló fejezet hiányos, és olykor hibás adatokkal, értelmezésekkel is szeptőlött*. SZENCZI MOLNÁR ALBERT szerepével kapcsolatban nem értünk egyet állításaival, valamelyik forrását félreértette. SZENCZI MOLNÁR ugyanis a pataki iskola életében nem játszott olyan nagy szerepet, ahogyan a szerző ezt véli. A Patakon alkotott műveket csak filológiaiilag írja le, s valójában csak alkalmi ismertetéseket nyújt róluk. Annak azonban örülnünk kell, hogy néhány érdekes eredőre, motivációra felhívja a figyelmünket. Különösen figyelemreméltó ebből a szempontból FIGULUS egyik magánlevelének bemutatása (501. l.). Nem tud a szerző arról, hogy a pataki tankönyvekben egészen új elgondolásokat, módserkeket is beilleszt és felhasznál COMENIUS. Arról sem tud, hogy már a pataki *Janua* lapjain is megjelenik a kép, a rajz az ismeretek illusztrálására. Nem ismeri azt az adatot sem, hogy az *Orbis Pictus* előzménye, a *Vestibuli et Januae Lucidarium* Patakon is megjelent újabb töredékeit is ismerjük, s csak a HARTLIB-töredékről tud (vö. BAKOS: A Vestibuli et Januae Lucidarium pataki kiadásának újabb felfedezett töredékeiről. Az

Egri Tanárképző Főiskola Füzetei, 1966. 405. sz.) Nem tartjuk egyértelmű, pontos fogalmazásnak ezt a mondatát sem: „Komensky zeichnete selbst die Vorlagen der Bilder...” Erre vonatkozólag is vannak már forrásértékű dolgozatok (vö. ROBERT ALT: Herkunft und Bedeutung des Orbis Pictus, Berlin, 1970, BAKOS: Comenius és Vesalius. Az Egri Pedagógiai Főiskola Füzetei, 1961, 207. sz.). A *Gentis Felicitas* filológiájáról is kevés ismerete van. Csak egyetlen egy magyar adatra hivatkozok (vö. MAKKAI: Die ungarischen Quellen der Gentis felicitas. Archiv, XIX—2. 1960, S. 198—200.)

Számunkra komoly tanulságot jelent a szerző különben értékes műve abból a szempontból is, hogy a jövőben *többet kell idegen nyelven publikálnunk, és nem szabad véka alá rejtenuk legújabb eredményeinket*. A szerző a különböző nemzetközi szakfolyóiratokban megjelent recenziókból már tudomást szerezhetett volna eredményeinkről. Az is zavaró számunkra, hogy a magyar adatokban sok a hiba, a szerzők nevét is sokszor eltorzítva találjuk a monográfia lapjain.

A legértékesebb és számunkra legfontosabb fejezetreszekre külön is fel kell hívunk a figyelmet. Nagyon jó képet kapunk arról, *hogyan érlelődött COMENIUSBAN a Consultatio Magna, illetőleg a Consultatio Catholica eszméje, koncepciója*. A monográfia lapjain olvasható értékelését igen hasznosnak, tanulságosnak tartjuk s úgy ítéljük, hogy a szerző újabbban megjelent dolgozatának (Grundzüge der Komposition der De rerum humanarum emendatione consultatio catholica des Comenius, Acta Comeniana 1969, 1. (XXV) 183—193.) felvetéseivel, értékeléseivel kiegészítve valóban használható adatokat kapunk e nagy comeniusi alkotás tanulmányozásához, vizsgálatahoz.

A magyar COMENIUS-filológia számára még inkább hasznos a szerző könyvének az a részlete, amelyben a *Clamores Eliae*-ből közöl részleteket, ANTONIUS ŠKARKA értelmezését is felhasználva. Különösen érdekkelhet bennünket ennek az autográf comeniusi írásnak XII. fragmentuma, amelyben a *magyarokhoz (Ad Hungaros) szóló felhívását* veti papírra. Általában e comeniusi írás filológiáját tekintve nekünk is nagy részt kell vállalnunk e mű ismertetésében, értelmezésében, mert ezzel COMENIUS magyarországi működésével kapcsolatos adatainkat is jobbjáthatjuk, kiegészíthetjük. De azt is meg szeretnénk jegyezni, hogy a magyar COMENIUS-irodalom már az 1890-es években tudott arról az írásról, s ismertetője méltán írhatta le, hogy e megmaradt füzetből fogalmat alkotásunk magunknak COMENIUS munkálkodásának módjáról, alkalmi gondolatairól, aphorisztikus jegyzeteiről. (Magyar Paedagogia, 1896. 31. l.; vö. még: Sbornik Hist. 1885. 301. l.).

A vázlatosan ismertetett monográfia nemcsak azért nyeresége a nemzetközi COMENIUS-irodalomnak, mert hatalmas tényanyaggal dolgozik, hanem azért is, mert arra fog ösztönözni bennünket, hogy új felvetéseink szelvényében revidéáljuk nézeteinket, illetőleg helytelenül értelmezett adatait jobbsítsuk. Különösen számunkra jelent ez komoly feladatot: a legújabb magyar kutatások eredményeit külföldi folyóiratokban is közre kell adnunk. A monográfia egyúttal arra is inspirál bennünket, hogy minél több adattal szolgáljunk egy olyan monográfia megírójának, aki vállalja COMENIUS utóéletének, hatásának regisztrálását, értékelését is. Egy ilyen monográfiára annál is inkább szükségünk van, mert nagyon ellentmondásos az a kép, amelyet COMENIUSRÓL kapunk éppen az összefoglaló

jellegű írásokban. Néha nagyon is modern és haladó COMENIUS-kép bontakozik ki egy-egy tanulmány lapjain, olykor meg-megjelennek olyan írások is, amelyek minden haladó vonást megtagadnak COMENIUSTÓL, s csak a teológus, a chiliasta, a pietista és a misztikus COMENIUSRÓL akarnak tudni.

Az ismertetett monográfia szerzője nem esik e végtelen álláspontok, nézetek hibájába: jó filológiai arányérzékkel regisztrálja adatait, de részletesebb, mélyebb elemzéstől, kritikai mérlegeléstől szinte tudatosan óvakodik. MILADA BLEKASTAD monográfiáját mindazok szíves figyelmébe ajánljuk, akik összefoglaló, teljes képet akarnak nyerni COMENIUS életútjáról, életművéről.

BAKOS JÓZSEF

D. LORDKIPANIDZE: JAN AMOSZ KOMENSZKY

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ. Tbiliszi, 1969. 445 lap.

A grúz főváros egyetemének professzora, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának levelező tagja ebben a könyvében jó összefoglalását adja a COMENIUSRÓL eddig felkutatott ismereteknek. „COMENIUS azok közé a történelmi személyiségek közé tartozik — írja előszavában —, akik alkotásaikkal és a nép önzetlen szolgálatával hervadhatatlan érdemeket szereztek és nagy szeretetet vívtak ki maguknak”. (5. old.) Éppen ezért jogos, hogy őt a nevelés NEWTONJÁNAK, KOPERNIKUSZÁNAK, KOLUMBUSZÁNAK, a pedagógia atyjának és a népek tanítójának nevezik. A kissé patetikus hangú bevezetés után az első fejezetben a szerző áttekintést ad a 17. századi Európa gazdasági, társadalmi viszonyairól és azokról a jelentős tudományos eredményekről, amelyek különösen a filozófia és a természettudományok terén létrejöttek, s amelyek nagy hatással voltak nézeteinek alakulására. Különösen kiemeli BACONT, mint az empirikus materializmus megteremtőjét, akinek hatása különösen COMENIUS didaktikai koncepciójának kialakulásában játszott jelentős szerepet (például a szemléletesség elvének indoklása).

Majd felvázolja a szerző COMENIUS életét, megállapítva, hogy a nagy pedagógus életútja éppen olyan viharos, feszültségekkel teli és tragikus volt, mint a cseh nép története. „Mondhatjuk — írja —, hogy COMENIUS élete olyan tükör, amelyben világosan visszatükröződik a munkaszerető és tehetséges cseh nép története”. (39. old.). Ezt a termékeny életet, gazdag életművet tíz periódusra tagolva mutatja be D. LORDKIPANIDZE. Ezek között szerepel a magyaroszági négy esztendő is,

amelyet a szerző így értékel: „ez a szakasz egyik legeredményesebb periódusa COMENIUS életének a gyakorlati pedagógia vonatkozásában éppen úgy, mint új jelentős tudományos-elméleti műveinek gazdagítása területén. COMENIUS gyakorlati és ezzel kapcsolatos elméleti tevékenysége lényegében a sárospataki iskolában bontakozott ki.” (66—67. old.) Részletesen beszél az „Orbis sensualium Pictus” keletkezéséről, s felsorolja azokat a műveket is, amelyeket itt írt.

A második fejezet COMENIUS világnézetének kérdésével foglalkozik. Az ezzel való részletesebb foglalkozást azzal indokolja a szerző, hogy a legnagyobb véleménykülönbség éppen ebben a kérdésben tapasztalható a szakirodalomban, ami a kutatók különféle filozófiai pozíciójából is származik. A témát a következő rendszerezésben olvashatjuk:

COMENIUS filozófiai nézetei: a) COMENIUS mint filozófus és gondolkodó, b) viszonya a filozófiai örökséghez, c) filozófiájának általános jellemzése, d) ismeretelméleti nézetei, e) filozófiájának panszofikus jellege.

COMENIUS társadalmi-politikai nézetei: a) COMENIUS társadalmi-gazdasági nézetei, b) politikai nézetei, c) terve az emberi társadalom egyetemes átalakításáról, d) nézetei a világbékéről és a házáról.

A harmadik fejezetben a szerző COMENIUS általános pedagógiai elveivel foglalkozva a következő kérdéscsoportokat vizsgálja: a gyermek mint a nevelés tárgya; a nevelés célja és feladatai; a természetesség és a népiség elve.

Az iskolára vonatkozó comeniusi tanítások kerülnek sorra a negyedik fejezetben, az alábbi

felosztásban: 1. Az iskola rendeltetése, célja és feladatai. 2. A középkori iskolák kritikája. 3. Az iskolarendszer demokratikus alapokon történő átszervezése. 4. Az iskola tartalma. 5. Az iskola és az élet kapcsolata.

Az ötödik fejezetben a szerző COMENIUS *didaktikai nézeteit* teszi részletes elemzés tárgyává. Ezt LORDKIPANIDZE azzal indokolja, mivel véleménye szerint COMENIUS tevékenységének központi területét a didaktika alkotta, amelynek problémáit a maga korában magas tudományos színvonalon oldotta meg. A nevelés történetében szaktudományi szinten elsőként dolgozta ki az oktatás alapvető elméletét, ő világította meg annak lényegét, alapelveit és alapvető módszereit. Ez a kérdéskör a következő felbontásban kerül feldolgozásra: 1. COMENIUS tanítása az oktatás általános alapjairól. 2. Az oktatás didaktikai alapelvei. 3. Az osztály- és a tanórarendszer.

4. Az oktatás módszerei. 5. Az ismeretek és készségek ellenőrzése és értékelése.

A hatodik fejezet a következő címet viseli: *A személyiség nevelésének kérdései* Comenius pedagógiájában. Szó esik itt a személyiség nevelésének általános alapjairól, a humánitásra nevelés elveiről, az erkölcsi nevelés módszereiről, a fegyelemlről.

A hetedik fejezet tárgya: COMENIUS *nézetei a pedagógiusról*, melynek során a szerző bemutatja mindazokat a comeniusi követelményeket, amelyek egyfelől a pedagógus személyiségével, másfelől kötelességeivel kapcsolatosak.

A kötet további lapjain jó tájékoztatás található a szovjetunióbeli és csehszlovákiai comeniológiai kutatásokról, majd pedig különféle bibliográfiai összeállítások és mutatók zárják a könyvet.

ÁBENT FERENC

KAZIMIERZ STASIEFSKI: A MAGYARORSZÁGI LENGYEL ISKOLAÜGY A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ IDEJÉN

Szkołnictwo polskie na Węgrzech w czasie drugiej wojny światowej. Poznan, 1969. Uniwersytet im. Adam Mickiewicza w Poznaniu. 247 lap.

A közelmúlt magyar és lengyel történelmének nem lényegtelen fejezete a hazánkba menekült lengyelek sorsának alakulása a második világháború idején. A tények sokszor feledésbe merültek, máskor közbömbösen haladtunk el mellettük, pedig a magyarországi lengyel menekültügy szerves része volt nemcsak a két nép barátságának, hanem a hitleri Németországgal szemben kibontakozó ellenállási mozgalomnak is.

STASIEFSKI maga is menekült volt, s mint közvetlen szemtanú és kortárs, s mint avatott tollú történétíró hatamas dokumentumanyag és széleskörű politikai tájékozottság birtokában dolgozta fel a sokféle szerteágazó témát. A nyolc fejezetre tagolt könyv részletesen bemutatja a lengyel menekültek magyarországi iskoláztatását.

Bevezetőjében mélyrehatóan elemzi a magyar–lengyel kapcsolatok alakulását a 30-as évek végén, tárgyilagos értékelést adva a TELEKI-kormány bel- és külpolitikájáról. Sorra veszi a menekültekkel foglalkozó magyar és lengyel szerveket, értékeli munkájukat, bemutatja e szervezetek szerepét a németellenes és antifasiszta mozgalomban. De röviden a korábbi előzményekre is kitér. 1920 után a magyar külpolitikát a szovjetellenesség és a trianoni békeszerződés revíziójára való törekvés határozta meg, ennek rendelték alá a

hagyományos politikai tradíciókat, így a lengyel–magyar barátságot is. Már 1920-ban történtek kísérletek a lengyel kormányval való közös politikai irányvonal kiépítésére, de ezt is a revízió szelleme hatotta át és így nem lehetett rokonszenves a győztes antant-nagy hatalmak előtt. A két állam reakciós kormányai eleinte nem mondtak le az esetleges közös külpolitika lehetőségéről, csak az 1929-es gazdasági válság hatásai hoztak változást e kérdésben. Magyarország ugyanis Németországgal, Lengyelországgal viszont inkább a nyugati hatalmakkal fűzte szorosabbra kapcsolatait. Ennek ellenére a magyar kormány ápolni igyekezett a magyar–lengyel barátság gondolatát, bár HORTHYék a „barátságot” is saját revíziós céljaiknak rendelték alá.

STASIEFSKI kiemeli, hogy a második világháború kitérősekor TELEKI kormánya éppen a lengyel–magyar barátságra való hivatkozással tagadta meg a német csapatok magyar területeken történő átvonulását Lengyelország ellen. Véleménye szerint TELEKI részben azért támogatta a Magyarországra való menekült lengyelek szociális, kulturális és iskoláztatási ügyének megszervezését, hogy erre hivatkozva kapcsolatot tudjon teremteni a nyugati szövetséges hatalmakkal.

1939 szeptemberében, Lengyelország összeomlása után a lengyel emigránsok és katonai

egységek két államba menekültek. Romániában — német kívánságra — azonnal internálták őket, és nem került sor az 1929-ben megkötött lengyel—román katonai és politikai szerződés gyakorlati alkalmazására.

Más volt a helyzet Magyarországon. TELEKI PÁL tudtával és ösztönzésére a magyar Honvédelmi Minisztérium XXI. osztálya (vezetője BALÓ ZOLTÁN) és a Belügyminisztérium IX. Szociális Osztálya (vezetője ANTALL JÓZSEF) megszervezte a lengyel menekült katonák, tisztek, valamint tisztviselők és egyéb polgári személyek elhelyezését, ellátását és életkörülményeik biztosítását. *Kétféle menekült-tábor szerveztek*: külön a katonák és külön a polgári személyek számára. A magyar kormány a menekült lengyel fegyveres testületek tagjainak elhelyezésére 12 tiszti és 8 legénységi tábort állított fel. Ezek közül az öt legnagyobbat az ország déli határa mentén szervezték meg, hogy a lengyelek nyugatra, illetve Közép-Kelre való evakuálását elősegítsék. A tábori ellátás mellett a magyar szervek a menekülteket napi pénzsegélyben is részesítették, amelynek eltérő mértéke a katonáknál a rangtól, a polgáriaknál a végzettségtől függött.

A mintegy 70 000 katonai menekült mellett jelentős számú polgári személy is érkezett Magyarországra területére, akikről a Belügyminisztérium IX. osztálya gondoskodott. ANTALL JÓZSEFET menekültügyi kormánybiztossá nevezték ki, aki — STASIERSKI szavai szerint — őszinte és mély humanitástól vezérelve intézkedett a polgári menekültek letelepítéséről, gondoskodott a szociális problémáik megoldásáról, nevelésügyi intézményeik kiépítéséről, kulturális életük biztosításáról.

A megközelítőleg 30 000 polgári menekült számára 47 tábort állítottak fel. Létszámuk 1942-re valamelyest csökkent, mert a férfiak többsége nyugatra távozott katonának. A polgári táborok szervezése hasonló volt a katonaiakéhoz és segélyezésükről is gondoskodtak, bár ezen a téren mutatkozott némi eltérés, mivel a *művészeknek, tanároknak, íróknak és újságíróknak magasabb segélyt biztosítottak*. Ezzel is igyekeztek tudományos tevékenységüket elősegíteni. A pénzben fizetett segélyek intézését és az ezekkel kapcsolatos adminisztrációt a falusi jegyzőségek és a városi polgármesteri hivatalok végezték.

A polgári táborok élén a központi *Lengyel Társadalmi Bizottság* állt, amely nevelési, kulturális és ellenőrzési csoportra tagolódott. Az egészségügyi szolgálat megszervezéséről — amint a könyv ezt külön is hangsúlyozza — nagy segítséget nyújtottak a magyar egészségügyi szervek, arra törekedtek, hogy mindenhová lengyel orvost biztosítsanak. A Társadalmi Bizottság egészségügyi szolgálatának élén KOLLATAJ SRZEDNICKI orvoskari tábornok állt. Az orvosi ellátást kitűnően szervezték meg, sőt a táborokon kívül kórházakat is

állítottak fel. Ilyen volt a *keszthelyi Egészség-ház és az Öregek Háza*, valamint a *mátrafüredi lengyel kórház*. Különös figyelemmel kísérték a gyermekek és a terhes asszonyok sorsát, akik várandós idejük alatt havi 110 pengő segélyben részesültek.

A lengyel menekültekkel foglalkozó szervek egyik fontos feladata a kulturális és az oktatási munka lehetőségeinek biztosítása volt. Közismert tény, hogy *Svájcon kívül csak Magyarországon működött lengyel nyelvű iskola*. A különböző lengyel kulturális intézmények (könyvtárak, klubszobák stb.), a nyelvi és szakmai tanfolyamok a menekült lengyelek körében a továbbképzést és a magyar—lengyel barátság ügyét szolgálták. De a *nyelvtanfolyamoknak* más rendeltetése is volt: ezeket azok számára szervezték, akik csatlakozni kívántak a külföldön harcoló lengyel hadsereghez. Majdnem minden táborban működött angol, francia, német és magyar nyelvtanfolyam, de számos *szakmai jellegű továbbképzést* is szerveztek.

A magyar hatóságok engedélyével a Társadalmi Bizottság másodnapenként *könyvmatos hírlapot* jelentetett meg, a *Wiesci Polskie-t* (szerkesztője Józef Winiewicz, a jelenlegi lengyel külügyminiszter-helyettes volt), de ezen kívül még a *Materialy Obozowe*, a *Fundusz Kultury* és a *Młodzież* című heti, illetve havi lapok gondozását is vállalta. A lapok olvasottsága általában 60%-os volt, és számonként 500 példányban láttak napvilágot.

A menekültek körében az *iskoláskorúak oktatását* szintén a Belügyminisztérium IX. osztálya szervezte meg. Az oktatás nyílt és félig titkos keretek közt folyt. A lengyel gyerekek magyar iskolákba való beosztását nemcsak a nyelvi nehézségek akadályozták, hanem az is, hogy a lengyel oktatási rendszer más jellegű volt, mint a magyar. Csupán a németül is beszélő gyerekeket lehetett a magyarországi német nyelvű iskolákban oktatni, ám ezek száma csekély volt.

A lengyel nyelvű oktatás keretén belül háromféle képzési formát biztosítottak: az *elemi iskolai, a gimnáziumi-liceumi és a szakmai képzést nyújtó formát*. A magyar hatóságok segítségével a gyakorlati oktató-nevelő munkát a Lengyel Társadalmi Bizottság szervezte meg. Ennek vezetője H. URBAN volt, aki a második világháború előtt tanfelügyelőként dolgozott Lódzban. A tanterveket az 1932-i lengyel oktatási reform alapján dolgozták ki, természetesen a helyi sajátosságokat mindenütt figyelembevéve. A tanulási lehetőségek és képzési formák kialakítása, az oktatás mellett a leglényegesebb feladat az *elmélyült hazafias nevelés* volt, s hogy ennek keretében a szüleikkel élő vagy azoktól elszakadt fiatalokkal megértessék politikai helyzetüket. A magyar nyelv tanításával párhuzam-

mosan ismereteket nyújtottak a magyar nép történetéből és kultúrájából is. A tanítást nehezítette, hogy nem rendelkeztek tankönyvekkel, s így az oktatás kézzel írt vagy könyvomatatos jegyzetekből folyt. Csak később kaptak Franciaországból és Svájcából lengyel nyelvű tankönyveket.

A gyermekcsoportok összetétele is gondot okozott, hiszen többségük elszakadt szüleitől, és otthon is más-más típusú iskolában tanultak. Ezek csoportosítása, vagy egy táboron belüli rendezése a kezdeti időszakra esett. Ugyanakkor a színvonalas oktatást biztosító pedagógusokban nem volt hiány, sőt *Csizfördön* több volt a tanár, mint a gyerek. Sok helyen azonban tanári képzéssel nem rendelkező értelmiségiek is foglalkoztattak nevelői munkakörökben.

Az iskolákat a katonai, illetve a polgári táborok közelében létesítették, de több helyen — így *Balatonbogláron*, *Sziksón*, *Somlószőlősen* és *Vácon* — külön ifjúsági táborokat alakítottak. Ezeket a Belügyminisztérium IX. osztályán kívül a Vöröskereszt és a Magyar Cserkész Szövetség is támogatta. Az első olyan ifjúsági tábor, ahol elemi és középiskolai oktatással is foglalkoztak, 1939 őszén *Balatonzamárdiban* alakult, de ezt *HÓMAN BALINT* kultuszminister a német követség tiltakozására 1940 végén feloszlatta. De az itt elkezdett iskolai munka a *Balatonboglári Lengyel Ifjúsági Táborban* folytatódott: itt elemi iskola, gimnázium és liceum működött. A tábor lengyel vezetője *H. URBAN* volt, aki korábban a *Balatonzamárdiban* működő iskolát vezette.

A tanév itt Balatonbogláron 175 tanítási napot tartalmazott. A középiskolákban human és matematika-fizika tagozat működött. Az anyanyelven kívül idegen nyelveket, magyart, matematikát, fizikát, kémiát, földrajzt tanítottak. Az iskola bizonyítványt adott a tanulmányi előmenetelről és biztosította a különböző iskolatípusok közötti továbbtanulási lehetőséget. A balatonboglári táborban évente közel 300 gyerek tanult, és a tanításon kívül szervezett tábori élet is folyt.

A balatonboglári tanítási formától némileg eltért a katonai táborokban alkalmazott oktatási forma. Ez inkább tanfolyam-jellegű volt, hiszen a tiszti és katonai táborok létszáma egyre csökkent és a gyerekek szüleikkel távoztak. Ilyen iskola működött *Egerben*, *Kiskunlacházán* és *Zalaszentgróton*.

Sajátos feladata volt a *váci Lengyel Menekült Árvák Otthonának*, ahol nyolcvan 4—16 életév közötti zsidó gyereket foglalkoztattak. A gyermekotthon fenntartása sok nehézségbe

ütközött. Titkolni kellett a gyermekek származását és ezt a hivatalos magyar szervek is leplezni igyekeztek. A katolikus hitoktatás megszervezése mellett az egyéb foglalkozások is ezt a célt szolgálták.

Ismét más jellegű volt a *somlószőlősi és a sziksói cserkész-tábor*, ahol a cserkészmozgalom feladatai mellett szervezett oktató-nevelő munka is folyt. Ezekben a táborokban 15—27 év közötti fiatalok kaptak helyet, de az idősebb korosztály állandóan csökkent, mivel a többségük legálisan vagy illegálisan a nyugati országokban harcoló lengyel csapatokhoz csatlakozott. A fiatalabb korosztályok számára szervezett liceumi és gimnáziumi tanfolyamokon tanterv szerinti oktatás folyt. Aki nem rendelkeztek kellő előiskolázottsággal, azokat az *Orosziban* (Veszprém megye) működő Népi Egyetemre küldték tanulni.

Nemcsak a polgári, de az ifjúsági táborokban is folyt szakmai képzést nyújtó oktatás, amelynek keretében műszaki rajzot, kertészetet, ipari szakmákat és kereskedelmi ismereteket tanítottak. A tananyagot itt három részre tagolták: általános, szakmai és szakmai segédismeretek. Ezt az oktatást nem kötötték életkorhoz, így ez a képzési forma találkozott a felnőttoktatással.

1944. március 19. után az iskolák sorsa a magyar belpolitikai eseményekkel párhuzamosan alakult. A német megszállás után a Gestapo letartóztatta a lengyel menekültek ügyével foglalkozó magyar szervek vezetőit, de hasonló sorsra jutottak a lengyel szervek irányítói is. A lengyel táborokat külön ellenőrzés alá helyezték, de a Vöröskereszt segítségével még így is sokan megszökhettek. A nyilas uralom alatt megkezdődött a lengyel menekültek deportálása, közülük sokan útközben, vagy a koncentrációs táborokban pusztultak el.

A könyv szerzője a továbbiakban az iskolaüggyel foglalkozó hat terjedelmes fejezetben adatszerűen dolgozza fel az egyes iskolatípusok kialakulását, munkáját, bemutatja a tanári testületek hősies erőfeszítéseit: a tanárok közül sokan életükkel fizettek tevékenységükért.

A könyvhöz szerzője gazdag dokumentumgyűjteményt is mellékel. A közölt irodalomjegyzék arra is rávilágít, hogy a gyérszámú magyar közlemény mellett még Lengyelországban keveset írtak e témáról. *STRASERSKI* könyvéből a lengyel nevelésügy egy küzdelmes-hősi korszakát ismerhetjük meg, amely „történelmi megítélésünk” mérlegén a Hídeg napok ellentétéként vonul be történelmünkbe.

KAPRONCZAY KÁROLY

ANGOL KÖNYV A TÁRSADALMILAG HÁTRÁNYOS HELYZETŰ KÖZÉPISKOLÁS GYERMEKEK NEVELÉSÉRŐL

'Cross'd with adversity': the education of socially disadvantaged children in secondary schools. Schools Council Working Paper 27. London 1970.

A „hátrányos helyzetű tanuló” fogalma a negyvenes évek legvégén jelent meg a magyar közoktatásügyben, s körülbelül tíz éve került különösképpen a figyelem középpontjába. Azóta nemcsak a hivatalos megnyilatkozásokban, hanem a napisajtóban, sőt az irodalmi folyóiratokban is gyakran olvashatunk róla, többnyire bíráló jellegű, elégedetlenséget jelező közleményeket.

A szocialista országokban ez elvi kérdés. De megkerülhetetlen probléma a tőkés világban is. Tulajdonképpen egyidős az iskolával. Az angol kiadvány, amelyről írok, egy JUVENALIS-idézetet hordoz mottóként: „Nem könnyű boldogulni azokkal, akiknek a tehetségét elnyomja az otthoni nyomor.” (III. szatíra) Már az ókorban is akadt tehát tollforgató ember, aki felfigyelt a bajra. S hogy angol szakmai körök ilyen komoly figyelmet fordítanak rá, az annak a bizonyúsága, hogy nemcsak a pár évtizede még félfundális Magyarországon viaskodik az egyenlőtlen indulás problémájával, hanem a sokkal gazdagabb és a polgári egyenlőség elvét évszázadok óta valló nyugati országok is.

A Közoktatási Tanács (Schools Council) 1967-ben szervezte meg a Plowden Committee nevű munkacsoportot, amely feladatul kapta az egyenlőtlen esélyekkel induló gyerekek (szabadon így lehetne fordítani a 'cross'd with adversity' szerkezetet) problémájának tanulmányozását. Két évi munkával készült a *Plowden Report*, s ennek tanulságait dolgozza fel a könyv („A társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekek nevelése a középiskolában”); felhasznál azonban a témát érintő más jelentéseket és szakmunkákat is. A vizsgálódás nem lépi túl a nemzeti kereteket. Mellőzi az Ázsiából és Közép-Amerikából bevándorolt szülők gyermekeinek megfigyelését, nehézségeinek elemzését, és nem hasonlítja össze az angol helyzetet az észak-amerikaival, csak egy-két példát idéz az USA tapasztalataiból.

A bevezetés a *hátrányos helyzet meghatározásával* foglalkozik. Számunkra meglepő, hogy a hátrányos helyzet (deprivation) okainak tekintélyes részét nem tartja társadalmi, hanem az egyéniség vagy a család szűkebb kereteibe utalja. Elhisszük, hogy minden ok szociálisnak minősítése kényelmes lenne, de azért a szocialista országok szakirói több ilyen okkal kapcsolatban bizonyára tovább nyomoznának, és meglenének a baj társadalmi gyökerét.

A hátrányos helyzet lehetséges konkrét előzményeit az első fejezetek veszik számba.

Többségük annyira hasonlít a nálunk is közismert tényezőkhöz, hogy felsorolásuk felesleges. Elismerést érdemel az az alaposág, az a részletezés, amelyhez hasonló magyar szakmunkákban még nem találtam. Feltárnak a tanulmány szerzői olyan okokat is, amelyekre mi nem is gondoltunk, vagy nem a hátrányos helyzet tüneteként kezelnénk, mert bármilyen helyzetű családban jelentkezhetnek: például a szülő ellenszenvé az iskolával szemben (általában azért, mert rossz emlékei vannak a saját iskolás éveiből). Még a család anyagi helyzetének javulása is okozhat hátrányt: nő az iskoláztatási igény, de nem változik a családi környezet kulturáltsága. A szemlélet gyermek-központú; azt keresik, miért vannak a gyermeknek nehézségei, s így számításba vesznek olyan jelenségeket is, amelyeket mi a *veszélyeztetett* helyzet tartozékának tekintünk.

Az angol közvéleményben gyakran jelentkezik az a nézet, hogy a hátrányos helyzetű tanulók segítése a középiskolában eső után köpönyeg, a hátrányt az elemiben kell megszüntetni. A tanulmány szerzői ellismerik, hogy a legkedvezőbb kor a 4–8. év, de ha a gyereket ezekben az években nem segítik eléggé, s később az elemiben sem, akkor a mulasztást a középiskolában kell pótolni.

Ezután egy sor egyéni történet következik: a gyermek útja a középiskoláig, az elmaradás vagy a lelki zavarok okainak kutatása, a segítség kísérletei és eredményei. Ezek a történetek alkotják a könyv legkevésbé meggyőző részét. Túl sok a happy ending. Természetesen nincs jogunk kétségbe vonni, hogy a bemutatott esetek valóban így történtek, így végződtek. De vajon általánosan jellemző-e a kép? Vajon az iskola és a hatóságok összefogása valóban teljes sikert hoz az esetek nyolcvan százalékában?

A következő fejezettől a segítségre vonatkozó javaslatokat várnánk. A szerzők azonban, mielőtt a társadalomhoz és a hatóságokhoz fordulnának, számos kísérletet mutatnak be, amelyek önként vállalkozó középiskolákban folynak, s amelyeket az igazgatói jelentések írnak le. („An account of practice in some schools.”) Jellegük szerint ezeket a kísérleteket három csoportba oszthatjuk. Vannak *szervezetiek*: némelyik iskolában külön osztályba járnak a hátrányos helyzetű tanulók, másutt semmiképpen nem akarják elkülöníteni őket. Mivel mindkét próbálkozásnak mutatkoznak az előnyei is, hátrányai is, itt-ott kombinálják a kettőt: az angol nyelvet és

a matematikát külön csoportban tanulják, a többi tárgyat iskolatársaikkal együtt. — Kísérleteznek *tantervi változtatásokkal*: néhány tárgyat fakultatívvá tesznek, és — ugyancsak fakultatív jelleggel — gyakorlati tárgyakat vezetnek be; akad példa a tanterv teljes megváltoztatására is. Végül *tantermen és iskolán kívüli szervezéssel* is igyekeznek segíteni a rászoruló középiskolásokon. Barkácsolás, sport, művészi tevékenység, kirándulások — legnagyobb részt olyan ötletek és kísérletek, amelyekre mi is gondoltunk, de ebben a tekintetben is meglep a változatoság, a lehetőségek kutatásának alapossága. Egy lélektanai érdekű ötlet: a sportok közül leginkább a golfot tartják hasznosnak, mert ez nem versenyző (non-contact) sportág, s a gátlásokkal küzdő, könnyen elbátortalanodó fiataloknak nem kell a vereség szégyenétől tartaniuk. — A kísérletező iskolákban a tanárok külön útmutatást kapnak arra vonatkozóan, hogy türelemmel, barátságosan kezeljék a *handicappal* viaskodó fiúkat, lányokat.

A könyv második felét majdnem teljesen kitöltik azok az *újítások*, amelyeket — főleg a kísérletek tanulságaira alapozva — a tanulmány szerzői kollektívája javasol. Egy részük lényegében annak az ismétlése, amit a kísérletező iskolák módszereinek a leírásában — az imént ismertetett fejezetben — olvashatunk. Így csak azt ismertetjük, ami új, vagy ami általánosítja a kísérletekben felfedezett lehetőségeket.

A hátrányos helyzetű tanulók igazán eredményes segítése az angol iskolarendszer alapos átforgalmazását kíváná. Jelenleg még az épületek sem felelnek meg a célnak. Meg kellene változtatni az angol iskola hagyományos alapelvét: azt, hogy a tanulás *versengés*, olyan dolgokban pedig, amelyekben versenyezni nem lehet, teljes *egyformaságot* kell követelni. A versengés-uniformitás kettősségének helyére az *együttműködés* rendjét kellene állítani: tanárok és tanulók, nagyobbak és kisebbek munkatársként dolgozzanak együtt. Ennek érdekében meg kell szüntetni az osztályrendszert, tehát a tanulócsoportok hagyományos szervezését, amely a gyerekeket életkor és tanulmányi eredmény szerint fogja össze. Ehelyett „vertikális” csoportokat javasolnak: olyan csoportokat, amelyeket nagyjából azonos fejlettségű, azonos oktatási rendet igénylő tanulókból állítanak össze, tekintet nélkül az évek számára. Szükséges a tanítás törésmertességének biztosítása az *infant school*-tól az egyetemig. Ennek érdekében hasznos lenne, ha az elemi iskolát két évvel meghosszabbítanák, és a gyerek nem 11, hanem 13 éves korában kerülne át a középiskolába. A tanterv legyen rugalmas, az iskolavezetés változtathasson rajta úgy, hogy a hátrányos indulók utolérhessék a többi.

Angliában a hátrányos helyzetű gyerekek

többnyire az iskola *vizsgaközpontúsága* miatt véreznek el. Ezért a vizsgák helyett gyakran ismétlődő tesztézést kell bevezetni, nem osztályozási céllal, hanem azért, hogy az elért eredményről mind a tanár, mind a tanuló tájékoztatást kapjon. (A sajtóból nemrég úgy értesültünk, hogy a választások után hatalomra került konzervatív kormány ezzel éppen ellentétes intézkedést hozott.)

A tanulmány szerzői elfogadják azt a nézetet, hogy a hátrányos helyzetnek van *nyelvi oka* (vagy következménye?) is: a gyerek szókincse szegényes, rosszul bánik a nyelv eszközeivel, emiatt nehezen érti a tankönyvet, a tanárt, gyötrődve tanul. A segítség módja elsősorban az olvasás, az iskolai könyvtárak bővítése. Nagyon célszerűnek látszik a dráma, a színelőadás. (Színdarabok iskolai előadása régi hagyomány szerzte Európában, de a szereplésből eddig éppen a beszéddel viaskodó diákok maradtak ki.) Az iskolai kluboknak, szakszerűen tervezett múzeum-, tárlat- és hangversenylátogatásoknak kell biztosítaniuk a szegényebb vagy elhanyagolt gyerekek részére a társas és művészeti élményt. Az idegen nyelvek sikeres tanulása, használható ismeret nem maradhat kevesek szerencséje. Az audio-vizuális eszközök is jelentősek lehetnek a hátrányok megszüntetésében; nemcsak az idegen nyelvek, hanem az anyanyelv, sőt a matematika tanításában is segíthetnek.

Szóba kerül az *iskola és a család* kapcsolata. A tanulmány minden lehetőséget számításba vesz, még a szülők rosszindulatát is. Elsősorban az iskolát tartja alkalmasnak a szülőpedagógus találkozásra, de nem zárja ki a családlátogatás lehetőségét sem, főleg olyankor, ha a szülő hanyagságból, szegyenkezésből vagy ellenséges érzületből kerüli az iskolát. Érdekes, hogy a családlátogatást csak kivételesen akarják tanárra bízni, inkább a városi hatóság illetékes közoktatásügyi tisztviselőjét tartják alkalmasnak.

Minden állítás, minden javaslat, amelyet a könyvben olvashatunk, abból az elvből indul ki, hogy a hátrányos helyzetűeknek is el kell végezniük a középiskolát, elő kell készülniük a felsőfokú tanulmányokra, nem szabad őket másfelé irányítani 15 éves korban, amikor vége a tankötelezettségnek. S ebben van olyasmis is, amit aligha fogadhatunk el. A könyv olvasása közben ugyanis feltűnik a szakmabeli olvasónak, hogy *csak az általánosan képző középiskolákról van szó*. A szakközépiskola ügyének csak néhány sor jut: az általános jellegű oktatás (liberal education) és a szakközépiskola (professional education) kettőssége maga is szociális és helyzeti ellentéteket jelez, s ha a hátrányos helyzetű tanulókat szakközépiskolába irányítják, akkor intézményesítik ezt a társadalmi és emberi igazságtalanságot.

Érezzük, hogy ebben az állításban van legalább részleges elvi igazság. Gyakorlatilag azonban nem sokat lehet kezdeni vele. A szak-középiszkolára a társadalomnak is szüksége van, s valószínűleg Angliának is érdeke, hogy fiataljainak többsége ott tanuljon. Ha valamennyi hátrányos helyzetű tanulót az általános képző iskolában tartanak csak azért; mert a többiekkel egyenlő esélyekhez akarják juttatni, ez tiszteletre méltó, de a társadalomnak aligha hasznos, sokszor az egyén sem jár jól vele.

Láthatjuk, hogy az egyébként kitűnő munkának nem minden javaslata áll teljesen reális talajon. A sorok között szakmai sovínizmust is sejtünk. Olyasféle elképzelést, hogy az angol középiskola legfőbb feladata a hátrányos helyzet (educational deprivation) megszüntetése. Pedig a szerzői kollektíva nem fantasztákból áll; több helyen taláunk utalást arra, hogy a segítségnek szükségszerű korlátai vannak. Maga az iskola is kénytelen határt szabni. Ha a segítség túlmegy ezen a határon, a tanítás színvonala látja kárát. A tanulóknak önmagán is segítenie kell, mert ha mindent másoktól is kap, annak negatív pedagógiai következményei vannak. Végül pedig az iskola csak a maga hatáskörében tervezhet.

Nem egyesítheti a szétdőlt családokat, nem szüntetheti meg a slum-okat, a szegénynegyedeket. Ez a társadalom feladata. De még az iskola saját kötelességének a teljesítéséhez is jelentős anyagi eszközökre van szükség, s az iskolák nem kapnak mindig elég pénzt a hatóságoktól.

Ezzel a gondolatsor átlép a szociális szférába. Sajnos, a szféra legbelsejébe csak néhány célzása hatol. Tudjuk, hogy főként az ország anyagi helyzete határozza meg, mekkora a nehéz körülmények között tanuló gyerekek száma. Általában, nem mindig — hiszen ott van ijesztő ellenpéldának az Egyesült Államok. Ám azt, hogy mennyi segítő igyekezet nyilvánul meg a kormány, a társadalom, a pedagógusok részéről, az már elsősorban az ország társadalmi rendjének, a közélet és közgondolkodás demokratizmusának kérdése.

A két ország, hazánk és Nagy-Britannia közoktatása között sok a különbség. A könyv elolvasása mégis tanulságos lehet számunkra. Látjuk, hogy más országok is küdenek a múltnak ezzel a hagyatékával, s a temerdek ötlet, javaslat között tucatnyi akad, amelyet a magyar iskola vagy a magyar pedagógus is a siker reményével próbálhatna ki.

BÁN ERVIN

TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI. VI.

Debrecen, 1969. 303 lap.

„Évfordulókkal rangosított esztendőben jelenik meg a Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményeinek VI. kötete” — kezdi ANDRÁSI BÉLA jászberényi tanítóképző intézeti igazgató a kötet előszavát. Visszatekint az 1963-ban megjelent első kötettől kezdve a sorozat történetére és a hazai pedagógiai irodalomban kivívott helyére, értékére. A szerkesztő bizottság ebben a kötetben is alkalmazkodott a sorozat hagyományaihoz, új színként irodalomesztétikai tanulmányokat is közreadva.

A kötet anyagának zöme a hagyományos pedagógiai tudományterületek problémáival foglalkozik. Ezekben belül az elvi, elméleti tanulmányok mellett a „hétköznapi” részletelemző munkája alapján készült dolgozatok, majd neveléstörténeti tanulmányok következnek, amelyek egy-egy megye vagy egy-egy oktatási terület oktató-nevelő munkájának a magyar neveléstörténetben feldolgozatlan hézagait igyekeznek kitölteni. A két irodalomesztétikai tanulmány közül Cs. NAGY ISTVÁN „A magyar gyermekvers története 1945-ig” című munkája jobban beleillik a kötetbe, mint az

irodalmi-szakjelleű „Utak és zsákutcák a szürrealizmusban” című tanulmány. A kötetet két népművelési tanulmány zárja.

Az egyes tanulmányokról a következőket mondhatjuk:

A ma már idősebbnek számító tanítóképző-intézeti tanárgeneráció, egykor pedagógiát és pszichológiát tanult tanárok nagy része előtt ismert VÁRKONYI H. DEZSŐnek nemcsak neve, de személye is. A magyar neveléslelektan „nagy öreg”-jének „Felfogás és absztrakció” című tanulmánya áll a kötet élén. Egyetemi előadásában megszokott rendszerességgel itt is előbb fogalomtisztaítást ad, az *értelmi felfogás* és *absztrakció* fogalmának összefüggéseit vizsgálja, majd külön foglalkozik az értelmi felfogás tartalmának, feltételeinek kérdésével, az erre vonatkozó elméletek kritikai elemzésével. Ezután tér rá az absztrakció fogalmának tömör meghatározására, a különböző absztrakcióelméletek kritikai vizsgálatára, az absztrakció formáira, fokozataira, és az absztrakció szerepére a fogalomalkotásban. A tanulmány nemcsak a kötet rangját emeli, hanem példát mutat arra is, hogyan kell és

lehet egy szorosan körülhatárolt összefüggésről („felfogás és absztrakció”) alapos fogalmi tisztázást adni.

A kötet ezután „Pedagógia” címen öt tanulmányt fog össze.

WEBER MIHÁLY pécsi főiskolai tanár „A biológiai gondolkodás és szemlélet színvonala a tanítóképzős hallgatók körében” című tanulmányában azt vizsgálja, hogy a tantervi követelmények és a biológiatanítás programja mennyiben ad lehetőséget a biológiai gondolkodás és szemlélet fejlesztéséhez. Kérdőíves módszerrel jut a felmérés végkövetkeztetéséig, amely szerint a tanítóképző intézetekben a középiskolai oktatásra jobban ráépülő képzés bevezetésére van szükség.

KISS LAJOS munkájának címe: „A felsőoktatási formák és összefüggéseik az oktatási folyamatban”, melyben a felsőfokú tanítóképző intézetek történetében kialakult oktatási formák hatékonyságával foglalkozik. Az ismeretelméleti, pszichológiai és szociológiai szempontokat is figyelembevévő tanulmány a felsőoktatás oktató-nevelő munkájának egy-egyére, szerves összefüggésére hívja fel a figyelmet. A szerző konkrét tapasztalataival átszötte, de a külföldi felsőoktatási problémákra is kitekintő tanulmány jelentős lehet a tanítóképzők gyakorlati oktatómunkájának továbbfejlesztésében.

KOVÁCS VENDEL tanulmánya („Az általános iskola 4. osztályából az 5. osztályba való átmenet néhány kevésbé tisztázott kérdésének vizsgálata”) az általános iskola egy régi — és tegyük hozzá — még mindig izgalmas kérdésével foglalkozik; az oktató-nevelő munkában alkalmazott elvont és konkrét beszédet. Azt írja: „Nincs veszélyesebb, a tanulók fejlődése szempontjából — az alsó és felső tagozatban egyaránt — mint az, ha a tanulók gondolkodási szintjénél elvontabb szintű beszédet követelünk meg”. Az absztrakt és konkrét viszonyának az általános iskolai oktatásban való vizsgálata után a tanulók munkamódszerét és tanulási módjait elemzi. Mindkét kérdés vizsgálatával az általános iskolai oktatás „eleve-nére” tapintott rá.

A szocialista erkölcs és az iskolai fegyelem összefüggéseit vizsgálja PAPP JÁNOS dolgozata „A felelősségtudat megalapozása az általános iskola IV. osztályában” címmel. A felelősségtudat megalapozásának az iskolai élet által nyújtott főbb lehetőségeit (iskolai fegyelem, tanulmányi követelmény, úttörő mozgalom, megbízások stb.) vizsgálva az életkori sajátosságokhoz szorosan alkalmazkodva fejlődésében kíséri végig a tanulók erkölcsi magatartásának alakulását. A pozitív pszichológiai-etikai-logikai-esztétikai élmények szerepét kiemelve jut el a pedagógiai szempontokig (érdeklődés, siker, intellektuális tényezők).

RÓZSA ÉVA „A napközitől az egésznapos iskoláig (kísérleteink tapasztalataiból)” című

tanulmányában szociológiai, pedagógiai és pszichológiai szempontokat érvényesít annak a kérdésnek a vizsgálatában, hogy az egésznapos iskolai (napközis) foglalkoztatás milyen előnyökkel és hátrányokkal jár a nevelő, a tanuló, a szülő, az egész család szempontjából. Úgy gondoljuk azonban, hogy jobban érvényesülnie kellene a végkövetkeztetésekben a családi közösség és a napközis (egész napos) foglalkozásokat egymás mellé állító elemzésnek. Kétségtelen, hogy a napközi nagy segítség a szülőknek, sok szülő szívesen le is mond a gyermekek otthoni neveléséről, de arra a kérdésre nem ad feleletet a dolgozat, hogy pótolja-e a napközi a családi otthont, annak légréteit, bensőségességét stb.?

„Metodika” cím alatt négy tanulmány található.

HERNÁDI SÁNDOR tanulmányában („Beszédtechnika a tanítóképzésben”) a technikailag is helyes magyar beszéd fontosságára hívja fel a figyelmet. A nyelvtan, módszertan, beszédtechnika kapcsolata természetesen — úgymond —, de újabb kollégiumkénti bevezetése sem billenti fel a tárgyak egyensúlyát. A gyakorlati példákat feldolgozó tanulmány mindennapos kérdést vet fel, amelyet nem szabad elhallgatnunk: nagyon megromlott a szép magyar beszéd az utóbbi években, az érte való küzdelem indokolt és szükséges. A régi tanítóképző egyik pozitívuma volt, hogy az, aki onnan kikerült, szépen tudott beszélni, írni, helyesírást tanítani. Ebben a fonémika kétségtelenül nagy segítségére volt a tanítónak. Ezt pótlendő, valamit kell tenni. Hogy mit, arra ad tanácsokat kísérleti példák alapján a szerző.

„Kísérlet egy módszertani téma programozására” című dolgozatában NAGY JENŐ — miután részletesen bemutatja kísérletét — a következő megállapításokat teszi: a) A programmal való oktatás sok munkával jár, de megéri. b) Lehetővé teszi az ismeretek sokoldalú elemzését. c) Magasabb szintű motivációkat biztosít. d) A levelező oktatásban különösen hasznos.

Szakdidaktikai tanulmány HORGOSI ÖDÖN munkája: „Az orosz „stobij” kötőszó használata és oktatásának néhány módszertani kérdése.” Összehasonlítja az orosz és a magyar mellékmondatokban a „hogy” kötőszó használatát, ezzel az orosz nyelvű szövegek megértését és helyes fordítását igyekszik elősegíteni, az egyenes és függő beszéd összefüggéseit megértetni.

PÁLFY ZOLTÁN „A rajzpedagógiai vizsgálat fajtái, módszerei” címmel írt tanulmányt, melyben a rajzpedagógiai vizsgálatok ismerettségével a rajztanítás feladatrendszerét, követelményrendszerét és módszertani kérdéseit elemzi. Épít ebben PLAGET korábbi (a gyermek tárgy- és térszemlélete vizsgálata) és INHEDERREL végzett újabb, a gyermek formalátása

és térlátása kérdésében folytatott vizsgálataira.

A neveléstörténeti részben KELEMEN ELEMMÉR „Somogy megye népiskolái a Tanácsköztársaság idején” és REGŐS JÁNOS „Kiegészítőkori dokumentumok a felnőttoktatás köréből” című tanulmányokat találjuk.

Az első a nyolcosztályos állami iskola 1919-beli rövid életű első megvalósításának adatait dolgozta fel, azt mutatva be, hogyan hajtották végre az iskolák államosításáról, az egyház és az állam szétválasztásáról szóló törvényt, mit tett a Tanácsköztársaság az elhanyagolt iskolaépületek korszerűsítéséért, az iskolás gyermekek egészségvédelméért.

A másik tanulmány az 1868. évi népoktatási törvény életbeléptetése utáni felnőttoktatás adatait mutatja be, benne az analfabéta-tanfolyamok, népkönyvtárak szervezésére vonatkozó dokumentumokat. Bár a tanulmány nem ad teljes képet, csak részleteket egyes megyék adataiból, de ezzel rámutat egyes iskolán kívüli népművelési kérdések történeti gyökereire, ezért hasznos és jól tájékoztató.

A két irodalomesztétikai tanulmány közül — mint említettük — az első szorosabban tartozik a tanítóképző intézeti közlemények közé, mint a második. FÖLDÉNYI LÁSZLÓ tanulmánya, amely kissé öncélúan került a kötetbe, ízelítőt ad korunk egyik élő irodalmi

„izmus”-áról, értékelve a szürrealizmus szerepét és jelentőségét.

Végül két népművelési témájú tanulmányt tartalmaz a kötet.

KISS TIHAMÉR „Egy debreceni külváros lakóinak műveltségi szintje és kulturális érdeklődése” című dolgozatában felmérések tükrében mutatja be a debreceni Tégláskert lakóinak társadalmi, szociális, kulturális összetételét, igényeit és művelődési érdeklődését (könyvtár, film, színház, színjátszás). Ezen túlmenően a szabadidő felhasználásának és a társas kapcsolatok vizsgálatának adataival ad jó segítséget a mindenkor népművelési munkához. A népművelési területek ilyen „feltérképezése” reális kiindulás minden intézmény-telepítéshez és iskolán kívüli kulturális munkához.

A kötetet MOLNÁR IMRE „A szovjet népművelés lenini korszaka” című összefoglaló áttekintése zárja. Ezzel a tanulmánnyal adózott a kötet LENIN emlékezetének, születésének századik évfordulóján. Bár nagyobbára összefoglaló művek alapján készült a dolgozat, a részkutatások érthetően hiányoznak belőle, mégis egységes a kép a proletárforradalom győzelme utáni korszak nagyarányú népművelési-agitatív munkájáról.

Dicséret illeti a szerkesztőket, elsősorban KISS LAJOS intézeti vezető tanárt.

DEÁK GÁBOR

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

SZOKOLSZKYNÉ VÁRNAGY MARIANNE KANDIDÁTUSI DISSZERTÁCIÓJÁNAK VITÁJA

A Tudományos Minősítő Bizottság 1970. január 20-ára tűzte ki SZOKOLSZKYNÉ VÁRNAGY MARIANNE „*A tanulás-tanítás hatékonnyabbá tétele a dolgozók iskolájának levelező tagozatán*” című kandidátusi értekezésének nyilvános vitáját. A felkért bírálóbizottság elnöke ÁGOSTON GYÖRGY, a neveléstudományok kandidátusa, opponensek: FALUDI SZILÁRD, a neveléstudományok kandidátusa, DURKÓ MÁTYÁS, a neveléstudományok kandidátusa.

Mindkét opponens elismerően nyilatkozott a dolgozat tudományos eredményéről és megállapították, hogy szocializmust építő társadalmunk egyik kiemelkedően fontos területe a neveléstudományon belül a felnőttnevelés, s azon belül az iskolarendszerű felnőttoktatás tudományos igényességgel történő feldolgozása. Ezt indokolja napjainkban a tudomány és a technika rohamos fejlődése, a gazdasági élet követelménye, amely ma fokozottabban követeli meg a társadalom minden tagjától az életre való állandó felkészülést és felkészítést. A tárgyválasztás társadalmi fontosságát nemcsak az általános iskolai és középfokú oktatásban tanuló felnőttek nagy száma indokolja, hanem azok a minőségi problémák is, amelyet fenti társadalmi okok magyaráznak.

A felszabadulás óta eltelt negyedszázad alatt a hazai felnőttnevelés elsősorban a mennyiségi és szervezeti problémák megoldására fordított nagy gondot. Ez érthetően az első időszak reális társadalmi szükségletéből adódott. Ennek lett a következménye az, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás nem tudta a maga sajátos, a gyermek nevelésétől elkülönülő tantervi, tartalmi, tankönyv- és módszertani kérdéseit megfelelő szinten, időben és minden képzésformánál arányosan kidolgozni.

Egyre sürgetőbben jelentkezett tehát az, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás továbbfejlesztésének legfontosabb láncszeme a minőségi problémák mielőbbi megoldása, a sajátos tantervi, tartalmi, tankönyvi, továbbá didaktikai és metodikai kérdések tudományos feltárása és a jobb minőségi eredményeket ígérő megoldási módok átvitele a gyakorlati felnőttoktatási munkába.

A disszertáció tárgya, témaválasztása ebből

a szempontból jelentős, vizsgálati eredményei egzakt módon bizonyítják éppen e minőségi problémák megoldásának sürgős szükségességét és nyújtanak magához a megoldáshoz sokrétű segítséget.

A disszertáció öt fejezetben tárgyalja a témát, az elméleti fejezetek kísérleti eredményeit számos grafikonnal, szemléltető ábrával, táblázattal teszi még áttekinthetőbbé. Felépítése logikus, gondolatmenete világos.

A disszertációban maximálisan teljesül az elmélet és gyakorlat egysége, mélyen feltárja az összefüggéseket, elemzi a helyzeteket, bírál és egyben javaslatokat tesz a legeredményesebb megoldásokra.

A disszertáció kiemelkedő érdeme, hogy szerzője jelentős eredményeket ért el a felnőttoktatás didaktikája, a levelező oktatás hatékonyságát emelő metodikai megoldások területén. Ezek az önálló elméleti eredmények a következők:

— a felnőttek sajátos társadalmi helyzete, funkciói, a felnőttkori pszichikai sajátosságok, a felnőttoktatás speciális szervezeti keretei, lehetőségei alapján újrafogalmazta a felnőttoktatás sajátos pedagógiai célját és didaktikai feladatait. Különösen fontosnak tartja a szocialista emberré való átképzést és továbbképzést;

— ezt a sajátos felnőttoktatási koncepciót teszi tanterv- és tankönyvelméleti fejtegetései és metodikai kísérletei alapjává. Bebizonyította, hogy a sajátos tanterv kidolgozásánál — ha nehezebb, több munkát követelő is, — mégis az igazi eredménnyel kecsegtető út nem a gyermekek számára készített tantervek „felnőttesítése”, hanem a kérdés egészében való újragondolása és a tananyag újraválogatása, a meghatározó tényezők: s sajátos célok, a tudományág, tantárgy struktúrája és a felnőttkori sajátosságok alapján;

— fentiek alapján fontos következtetésre jut a felnőttoktatás tankönyveire vonatkozóan;

— nemcsak felveti, hanem bizonyítja is a felnőttoktatás elégtelen szervezeti feltételeit. Kimutatja a nálunk meglévő levelezőforma ellentmondásos megszervezésének veszélyét, melynek alapproblémája, hogy nincs mód

benne a tanár rendszeres, vezető és segítő munkájára;

— a jelölt értekezésében a módszertani helyzetelemzés objektív eszközrendszerét megtalálva, nagyon súlyos helyzetképet fest a levelező formájú felnőttoktatás szintjéről. Ennek megváltoztatására keres új módszertani eljárásokat. Kísérleti úton igazolja, mely módszerek használhatók eredményesen a levelező oktatás alapvető didaktikai feladatának megvalósítására, hatékonyságának nagyfokú növelésére;

— keresve az eredményesen felhasználható formákat és módszereket, részletesen bizonyítja, hogy a felnőttoktatás egészének alapszituációja kiválóan alkalmas a programozott tanítás megvalósítására és megfordítva, a felnőttoktatás néhány területen éppen a programozástól tudná a legértékesebb módszertani segítséget kapni;

— a jelölt önálló eredményei közül a pedagógiai kísérlettel bizonyítottat kell a legnagyobb értéknek tekinteni. Ebben egy komplex módszer (szintmérés, önálló tanulást irányító, a követelményeket tisztázó oktatólevél és a csoportfoglalkozás együttes alkalmazása) hatékonyságának a mértékét vizsgálta. Különösen kiváló eredményeket hozott az alkalmazott módszerkombináció az önálló könyvhasználat, a tanulni-tanítás, valamint az önálló gondolkodásra, vélemény-nyilvánításra nevelés terén.

Összefoglalva: Sz. VÁRNAGY MARIANNE disszertációja önálló kutatómunkán alapul, jelentősen hozzájárult a felnőttoktatás gyakorlatának hatékonyabbá tételéhez, mind a felnőttoktatás didaktikájának, mint a pedagógiai tudománynak továbbfejlesztéséhez.

Az opponensek hiányosságként említették, hogy bizonyos mértékig sematikus a mai polgári felnőttnevelés bemutatása; valamint olyan szerzők, mint FRANZ PÖGGELEK és FRANCISZKÉK URBANCZYK munkájának mellőzése. E szerzők műve segítene volna a szocialista felnőttoktatás teljesebb és objektívebb értékelésben.

A kisebb jelentőségű hiányosságok azonban nem érintik a mű legfontosabb értékeit. Mindkét opponens javasolta a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy Sz. VÁRNAGY MARIANNE részére ítélje oda a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot.

A vita során a következő kérdések vetődtek fel: az eredményes önképzésre való előkészület jelentősége; a különböző nevelési tényezők közötti kapcsolat számbavétele; a metodika és a kultúrpolitika összefüggésének problematikája, a túlképzés; a szakirodalom kritikai felülvizsgálatának szempontja.

A kiküldött bírálóbizottság a következőket állapította meg: A disszertáció a felnőttnevelés egyik döntő ágával, az iskolarendszerű felnőttoktatás levelező tagozatával, annak hatékonyabbá tétele módszertani problémáival foglalkozik. A jelölt tehát alapvető fontosságú társadalmi, pedagógiai problémakört választott kutatása tárgyává. A disszertáció felépítése logikus, világos, szerkezete arányos. A jelölt alapos ismerője a felnőttnevelésre és didaktikára vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalomnak. Minden vizsgált problémánál gondosan elemzi, kritikailag értékeli a szakirodalomnak tárgyára vonatkozó megállapításait.

Az értekezés kutatómódszertani szempontból nagy változatosság, gazdagság, de ugyanakkor a tárgy és a célok által meghatározott világos logika jellemzi. Külön értéke a disszertációnak az ötéves pedagógiai kísérlet szakszerű lefolytatása. Kiemelendő, hogy az értekezés komplex módon vizsgálja a felnőttoktatás célját, feladatát, folyamatát és módszereit. Az egész munkát egészséges kritikai hang jellemzi a jelenlegi felnőttoktatás ki nem elégítő tantervi koncepciójára, tankönyvi feldolgozásra, szervezeti feltételeire és módszereire vonatkozóan. E helyzet megváltoztatására javasol részben deduktív-bizonyító, részben azonban induktív kísérleti úton új módszereket. Külön értéke a munkának az oktatás módszere fogalmának meghatározására tett javaslata és a módszerek új típusú tudományos osztályozása.

Az opponensek bírálták a jelöltnek a szakirodalom egyes megállapítására vonatkozó néhány értékelését, továbbá kritikai megjegyzéseket tettek az értekezés stílusával kapcsolatban is. A jelölt a bírálatok egy részét elfogadta, más kérdésekben saját álláspontját részletesebben indokolta. A bírálóbizottság egyhangúan javasolta a jelölt számára a neveléstudományok kandidátusa fokozat odaítélését.

A TMB Pedagógiai Szakbizottsága az opponensek és a bírálóbizottság véleményével egyetértett és titkos szavazással egyhangúan javasolta a neveléstudományok kandidátusa fokozat odaítélését.

A Tudományos Minősítő Bizottság plénum-ülése elismerve a dolgozat tudományos eredményeit SzOKOLSKYKYNÉ VÁRNAGY MARIANNE részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot „A tanulás-tanítás hatékonyabbá tétele a dolgozók iskolájának levelező tagozatán” című kandidátusi értekezésére odaítélte.

SIMON PÉTERNÉ

TÍZÉVES A „MAGYAR PEDAGÓGIA”

Jelen számával tizedik évfolyamát fejezte be folyóiratunk, amelynek *első száma* — az 1892—1947 között a Magyar Paedagogiai Társaság lapjaként kiadott Magyar Paedagogia, és az 1949—1950-ben két számot megért Magyar Pedagógia (az Országos Neveléstudományi Intézet kiadványa) után — *1961 tavaszán jelent meg*, az MTA Pedagógiai Bizottságának neveléstudományi szakfolyóirataként. A lap szerkesztő bizottsága a következő évtizedben is annak a programnak alapján kívánja munkáját végezni, amelyet NAGY SÁNDOR főszerkesztő tíz esztendővel ezelőtt beköszöntő tanulmányában — többek között — így fogalmazott meg:

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

Egzakt vizsgálatok leírásaival s megfelelő szintű-elemzésével, illetve ilyen jellegű vizsgálatok publikáció útján történő támogatásával egyidejűen azonban a folyóiratnak különleges feladata — éppen mert akadémiai folyóirat — megfelelő szintet elérő olyan elméleti jellegű tanulmányok közlése is, melyek a neveléstudomány alapkérdéseire vonatkoznak, olyan kérdésekre, melyek helyes megoldása széles területen viszi előre a neveléstudomány fejlő-

dését. A pedagógiai kutatás területén számos ilyen kérdés jelentkezik. A pedagógia tárgyának egyre pontosabb meghatározásából, metológiaiájának egyre differenciáltabb megközelítéséből adódó problémák fejtegetése mellett különösen a nevelés és társadalom, nevelés és politika szoros összefüggését feltáró elméleti tanulmányok, valamint a nevelés etikai, esztétikai, ismeretelméleti alapjait, pszichológiai vetületét kifejítő közlemények, önálló értékelésen alapuló neveléstörténeti publikációk stb. tartoznak a folyóirat tartalmi programjának e második helyen említett csoportjába . . .

A Magyar Pedagógia messzemenően támaszkodni kíván mindazoknak a munkájára, akik ezekben a törekvésekben támogatni kívánják és támogatni képesek. Annak ellenére, hogy határozottan fel kívánja vetni a neveléstudomány fejlődése szempontjából nem közömbös *elméleti* jellegű kérdéseket, és perspektívában tekintve ezzel is a közoktatásügy *gyakorlati* feladatait kívánja szolgálni azáltal, hogy a pedagógia fejlődésének ütemét gyorsítja — távolról sem kívánja magát arra kárhozthatni, hogy csak a kutatók szűk köréhez, a szakmailag differenciáltabb érdeklődésűekhez szóljon. Hogy ezekhez szólni kíván, az természetes, a folyóirat jellegéből következik. Szólni kíván azonban általában a nevelők széles köréhez is. S itt nem valami ellentmondó igény kielégítésére törekszik. A nevelőmunka színvonalát ugyanis egy bizonyos ponton túl egyáltalán nem csak azzal lehet növelni, ha a gyakorlatban közvetlenül alkalmazható instrukciókkal támogatjuk, hanem ha meggyőző egzakt kutatásokkal általános törvényszerűségeket tárunk fel, megfelelő szintű elméleti tanulmányokkal a kívánatos *nevelési szemlélet* kialakulása szempontjából nélkülözhetetlen eszmélkedéseket indítunk meg s mindezekkel hozzájárulunk a *pedagógiai kultúra* emelkedéséhez. . . .”

„J. A. Comenius és a világ bajainak megjavítása” — ez volt a mottója az 1970. szeptember 8-tól 11-ig Prágában ülésező nemzetközi COMENIUS-konferenciának, amelyen 22 országból érkezett 121 vendég és nagyszámú csehszlovák kutató és pedagógus vett részt. A konferenciát a Csehszlovák Tudományos Akadémia Comenius Pedagógiai Intézete szervezte, a cseh és a szlovák iskolaiügyi minisztériumok közreműködésével és az UNESCO védnöksége alatt. A 90 előadás egy vagy más vonatkozásban — pedagógiai, filozófiai, történelmi, irodalmi vagy nyelvészeti szempontból — COMENIUS teljes életművét érintette.

A konferencia munkája három szekcióban folyt. Az első főként a filozófiai és pedagógiai problémákat tárgyalta, a másodiknak az előadásai COMENIUS művének történelmi vonatkozásaival és az életműnek az európai gondolkodás fejlődésében betöltött szerepével foglalkoztak, a harmadikban COMENIUS műveinek irodalmi értékei, nyelvfilozófiai problémák és a nagy pedagógus műveinek kiadása állottak a középpontban.

A szovjet neveléstudomány legismertebb képviselőinek egész sorát küldte el a konferenciára, mint amilyen I. A. KAIROV, N. K. GONCSAROV, D. O. LORDKIPANIDZE, A. I. PISZKUNOV. Az NDK-ból ott volt többek között R. ALT, FR. HOFMANN, G. HOHENDORF, a Lengyel Népköztársaságból B. SUCHODOLSKI, J. RUTKOWIAK, a Román Szocialista Köztársaságból S. STOIAN. Nagy számban jöttek el a tőkés országok képviselői is — Japántól egészen Kanadáig. Így L. PH. AUDET (Kanada), R. MANDROU (Franciaország), I. SCHÖFFER, N. MOUT, W. ROOD (Hollandia), H. KANGRO, K. SCHALLER (NSZK), PH. R. MAY, J. J. TOMIAK (Anglia), K. ETOH (Japán) és még sokan mások. Kiemelkedően alapos tanulmányokkal jelentkeztek a comeniológia kiváló cseh művelői: J. BRAMBORA, D. ČAPROVA, J. KYRÁŠEK, A. MOLNÁR, J. PATOČKA, J. POLIŠENSKÝ. Norvégiából ott volt MILADA BLEKASTAD, a legújabb nagyszabású COMENIUS-biográfia szerzője. A magyarországi résztvevők száma (mindössze négy) és az egyetlen, magyar szerzőtől elhangzó előadás semmiképpen nem volt arányban COMENIUS szerepének súlyával a hazai nevelés történetében, sem pedig az itt töltött éveknél a jelentőségével az ő életművében.

Az egyetlen magyar előadó, BAKOS JÓZSEF teljes joggal állapította meg, hogy az egész nemzetközi COMENIUS-irodalom számára nagy nyereség a *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, a háromszázados évforduló küszöbén kiadott postumus mű megjelenése. Ez a mű nemcsak a konferencia jelmondatát adta, többnyire ez volt a COMENIUS-hagyaték újszerű megközelítésének, teljesebb interpretációjának legfőbb forrása is.

Sajnálatos, egyúttal azonban a másfél-két évtizede viszonylag nagy lendülettel megindult hazai comeniológiai munka le hanyatlását is jelzi, hogy ennek a nemzetközi figyelem központjában álló műnek a megjelenése hazai pedagógiai szakirodalmunkban eddig semmi visszhangot nem keltett. Az e téren tapasztalható elmaradásunk következményeit máris fájoan kell éreznünk. A *Consultatio* és különösen a benne centrális helyet elfoglaló *Pampactia nélkülözhetetlen kulcs a síroszlati évek pedagógiai törekvéseinek helyes értelmezéséhez*. Azzal is számot kell azonban vetnünk, hogy a kétségen kívül fellendülőben levő nemzetközi COMENIUS-kutatás színteréről való távolmaradásunk más tekintetben is kárt okoz. Szabadon hagyja a tért olyan aspirációknak, amelyek még azt is képesek elvitatni, hogy a magyar nép egykor volt nagy barátja nálunklétekor egyáltalában Magyarországon tartózkodott, — hiszen a „transzylvániai fejedelem” vendége volt, négy esztendő tölve az erdélyi uralkodó birtokán.

A most lezajlott konferencián ilyen elfogult beállítással — szerencsére — csak ritka kivételleként lehetett találkozni. Az viszont megmutatkozott, hogy a teljes comeniusi életmű történelmi materialista szemléletű feldolgozása érdekében még sok a tenivaló. Azért is, hogy a benne rejlő hatalmas értékek a szocialista nevelésügy számára közvetlenül mennél több gyümölcsöt hozzanak, de azért is, mert a konferencia nem hagyott kétséget: a COMENIUS-kutatás is a nemzetközi méretekben folyó ideológiai konfrontáció egyik színtere.

A hazai COMENIUS-kutatás fellendítése érdekében is kívánatos tehát, hogy kedvező legyen a fogadtatása a záróülésen elfogadott ajánlásnak. Ez ugyanis a comeniusi *Collegium Lucis* szellemében olyan kutatóhely létrehozását sürgeti, amelyik magát nemzetközi együttműködés keretében a nagy gondolkodó műve tanulmányozásának szentelhetné. Az ajánlás szerint a kutatóhelynek összehasonlító tanulmányokat is folytatnia kellene a nevelés- és oktatásügy területén, szoros kapcsolatban a jelen tematikájával és pedagógiai elméletével. Kutatással, dokumentációs és bibliográfiai munkával, koordinációs feladatok ellátásával rendszeresen megismertethetné a nemzetközi nyilvánosságot COMENIUS művének alapesszméivel és minden nép haladó pedagógiai gondolataival. Ekként világszerte hozzájárulhatna a nevelők közti kölcsönös megértéshez. A kutatóhely felállítása érdekében az ajánlás a Csehszlovák Szocialista Köztársaság és az UNESCO reprezentánsaihoz fordul.

Az ajánlásban kívül a konferencia egyhangúlag elfogadott egy békefelhívást is. Ez a következőképpen kezdődik:

„Azok a kutatók, akik a prágai nemzetközi

konferencián azért gyűltek össze, hogy méltaságát a nagy cseh pedagógus és gondolkodó, J. A. KOMENIUS művét, felhívással fordulnak az egész világ nevelőjéhez: neveljék a rájuk bízott ifjúságot KOMENIUS törekvéseinek megfelelően a kölcsönös megértés szellemében, véssék beléjük a más népek iránt való megb-

csülést, tanítsák őket minden diszkriminációs szándék legyőzésére, és úgy neveljék őket, hogy a fiatalok ne csak önmaguknak és a maguk nemzetének, hanem az egész emberiségnek hasznára legyenek, és műveltségüket önként a haladás és a népek békéjének szolgálatába állítsák.”

ZIBOLEN ENDRE

KOMENIUS-EMLEKÜLÉS EPERJESÉN

1970. szeptember 15—16-án tudományos konferenciát rendezett Eperjesen a Szlovák Iskolaügyi Minisztérium, a Szlovák Tudományos Akadémia, az Eperjesi Városi Tanács, a kassai Šafarik Egyetem eperjesi Filozófiai Fakultása „*Komensky és Szlovákia*” témakörben. A nagyszámú szlovák és cseh szakemberek kívül szovjet, magyar, jugoszláv, lengyel és angol kutatók is résztvettek a konferencián, amelynek anyagából kiemelkedett a két főreferátum.

JOZEF MATEJ professzor „*Jan Amos Komensky pedagógiai öröksége Szlovákiában*” címmel a következőket foglalta össze: 1. A cseh testvérek emigrációjának okai. 2. Az emigráns cseh testvérek Szlovákiában. 3. KOMENSKÝ szlovákiai kapcsolatai a XVII. század első felében. 4. KOMENSKÝ nyelvtankönyvei a szlovák iskolákban. 5. KOMENSKÝ hatása Szlovákiában a korai felvilágosodás és a felvilágosodás idején. 6. KOMENSKÝ hatása a szlovák nevelésre és iskolarendszerre a 19. és 20. században. 7. KOMENSKÝ hagyatéka napjainkban.

FRANTIŠEK KARŠAI professzor előadásának címe „*Komensky ideológiai hatása a szlovákiai társadalmi és politikai viszonyokra*” volt. Ennek keretében két nagy kérdéskört fejtett ki részletesen: 1. A puritanizmus és independen-tizmus, mint antifeudális ideológia Magyarországon; KOMENSKÝ viszonya ezekhez az eszmeáramlatokhoz. 2. A revelacionizmus Szlovákiában; a revelacionizmus, mint KOMENSKÝ politikai eszköze a Habsburg-ellenes harcban.

A magyar résztvevő számára igen érdekes témák ezek, hiszen a két előadásban tárgyalt tényanyag az 1918 előtti magyar művelődéstörténetnek is (akárcsak a szlovák művelődéstörténetnek is) jelentős és szerves része. Óhatatlanul felmerült a kérdés: a 17. századot kutató magyar szakemberek ismerik-e eléggé e kiváló szlovák történészek eredményeit? Megvannak-e a kommunikáció lehetőségei? Nem jött-e még el egy-egy jól kiszemelt téma közös kutatásának ideje? Hiszen tulajdonképpen ugyanazt kutatjuk mindkét oldalon!

A csehszlovákiai kutatók — a hozzászólásokból is kitűnt — általában jól ismerik KOMENSKÝ sárospataki éveinek jelentőségét. Igen értékes számunkra ebből a szempontból is JOSEF BRÁMBORA anyaga: „KOMENSKÝ sárospataki tartózkodásának befolyása pedagógiájá-

ra és panszofijára”. De érdeklődéssel hallgattuk LUDOVIT NOVAK előadását a Janua egyik 17. századi kiadásáról, amely magyar közvetítéssel készült, s benne első ízben található közép-szlovák (a ma egész Szlovákiában használatos nyelvű) nyomtatott szöveg; JÁN MIXLEŠ referátumát JÁN DUCHON enciklopédizmusáról és KOMENSKÝ tankönyveinek szerepéről a 17. századi közép-szlovákiai iskolákban; JAROMIR ČERVENKA hozzászólását a jeles eperjesi tanár, BAYER JÁNOS és KOMENSKÝ természetfilozófiájának közös vonásairól; a Sárospatakra tartó KOMENSKÝ egyhetes lednicei tartózkodásáról melynek döntő hatása volt a sárospataki művekre, ezt az előadást MICHAL FALTIN tartotta; J. A. VALŠÍK beszámolóját egy érdekes módszerű kutatásról a SZEGES-családnév szlovákiai előfordulásairól stb. Itt is felmerült azonban a kérdés, ezeket és a többi érdekes előadást hallgatva: a magyar művelődéstörténeti kutatás mostanában nem értelt olyan eredményeket, amelyek itt érdemesek lennének ismertetni? Mi nem tudunk semmi újat sem mondani például KOMENSKÝ sárospataki tevékenységéről? Vagy például az olyan nagyjelentőségű *Pampaedia* vagy az egész *Consultatio Catholica* döntő sárospataki vonatkozásainak felderítése külföldi kutatókra vár? Az eperjesi konferencián egyetlen magyarországi előadó sem szerepelt.

Ki kell emelnünk egy igen különleges kultúrtörténeti-művészi élményt, amelyben a konferencia szervezői a résztvevőket részesítették. Alighanem európai unikum az, amely a kis eperjesi színpadon az egyik este bemutatásra került: KOMENSKÝ „*Diogenes Cynicus*” című iskoladramája, érdekes modern felfogásban (a darab igen sokféleképpen „modern”!), a Šafarik Egyetem eperjesi filozófiai fakultása hallgatóinak sikeres előadásában. Ugyancsak értékes művészi emléke marad a résztvevőknek a szép KOMENSKÝ-plakett. Jól kiegészítette a konferencia tudományos anyagát és művészi élményeit a sárospataki kirándulás, amelyre az utolsó napon került sor. A konferencia szervező bizottsága, élén a fáradhatatlan *František Karšai*, elismerésre méltó jó munkát végzett az eperjesi nemzetközi KOMENSKÝ-konferencia megrendezésével és lebonyolításával, s nem utolsósorban a szíves, baráti vendéglátással.

ÁBENT FERENC

MONTESSORI-ÉVFORDULÓ RÓMÁBAN

MARIA MONTESSORIVAL kétszer találkoztam. Először 1936-ban személyesen Budapesten, s most másodszer élő emlékével, a születésének századi évfordulójáról 1970. szeptember 12–14. között megemlékező nemzetközi konferencián, Rómában.

E két „találkozás” között eltelt több mint három évtized során a sematikusan egyszerűsítő MONTESSORI-képek, egyoldalú értékelések egész sora került élem. A személyes élmény hatása lassan megfakult, s ezt nem színezték át újra a halálával kapcsolatban megjelent — vagy meg sem jelent — nekrológok sem, hiszen MARIA MONTESSORI halála 1952-re, egy olyan időszakra esett, amikor hajlamosak voltunk arra, hogy a polgári nevelés haladó, de ellentmondásoktól nem mentes egyéniségeit csakis negatív oldalról ítéljük meg. S ha neveléstörténeti jegyzeteinkbe bele is került MONTESSORI neve, néhány, nem túlságosan sokat mondó életrajzi adaton kívül nevével kizárólag a „Casa dei bambini” keretében folyó óvodai nevelés, illetve ennek bírálata asszociálódott. Életrajza is ott szakadt meg számunkra, ahol az 1936-ban megjelent Magyar Pedagógiai Lexikon abbahagyta, s ezek az adatok később legfeljebb halálórási évszámával bővültek.

Pedig éppen ebben az esztendőben, 1936-ban — amely budapesti látogatásának évével is egybeesik — zárták be Rómában a közoktatásügyi miniszter rendeletére azt a világhírű pedagógusképző intézetet, amelyet MARIA MONTESSORI vezetett, s tiltották be az 1924 óta működő „Opera Montessori”-t, a MONTESSORI-egyesületet, s ezzel az esztendővel vette kezdetét MARIA MONTESSORI mintegy tíz esztendő politikai emigrációja, amelynek során — többek között — Angliában, Hollandiában is járt. A második világháború kitérése Indiában találta, ahonnan csak 1946-ban jött vissza Európába. 1947-ben — azt a rendeletet követően, amely újra elindította a több mint tíz évig szünetelő MONTESSORI-mozgalmat — tért vissza hazájába.

Életművét, tevékenységét nem volna helyes ezeztől az életrajzi adatoktól függetlenül értékelni. Erre figyelmeztetett a három napon át Rómában folyó, majd ezt követően Perugia-ban záruló emlékülés is, amelynek résztvevői a világ minden részéből gyűltek össze.

Az emlékülés összefoglaló címe a következő volt: „*Maria Montessori és a nevelés problémája*

a modern világban”. Ebben a keretben a hazai és külföldi előadók a legkülönbözőbb szemszögből világították meg MARIA MONTESSORI elméleti és gyakorlati tevékenységét. Az ülészak anyagának sokoldalú értékelése e beszámoló keretében természetesen nem lehetséges, itt legfeljebb néhány címénél és tárgyánál fogva különösen érdekes előadás felsorolására vállalkozhatunk. Ilyen volt ANDRÉ BERGE francia professzor előadása, aki a „szabadságra nevelés” MONTESSORI által felvetett gondolatát elemezte, nem függetlenül attól a kortól és azoktól a körülményektől, amelyben ez a gondolat fogant. Az indiai Montessori-tanfolyamok igazgatója, ALBERTO JOOSTEN a Montessori-iskola Indiára és a környező országokra gyakorolt hatását mutatta be előadásában, Nicaragua párizsi követe, LUIS IBANA arról a nagy befolyásról beszélt, amelyet a Montessori-rendszer a latin-amerikai iskolázásra gyakorolt. Ezt a hozzászólást érdekesen egészítették ki néhány dél-amerikai, illetőleg számos fejlődő ország képviselői is, nem egyszer áldozatos küzdelmekre, az uralkodó rendszerrel szemben a népnevelésért folytatott harcokra több referátumaikban.

Az olasz UNESCO Bizottság elnöke, GIUSEPPE COSMELLI „Nevelés a békére” című előadásában MARIA MONTESSORINAK, a következő békeharcosnak ilyen irányú tevékenységét ismertette. S hogy a pedagógiai kérdések közül a legidősebbeknek tűnő ragadjuk ki: említsük meg végül ANNA LORENZETTO professzornak az analfabetizmus ellen küzdő bizottság elnökének „A permanens nevelés” című előadását, amelyben azt fejtette ki, milyen erőteljesen hangoztatta MONTESSORI — szinte egész munkássága során — e fontos elv érvényesítésének szükségességét. Ő idézte fel MARIA MONTESSORI egyik legutolsó pedagógiai kísérletét, amely 1951-ben arra irányult, hogy miképpen lehet felnőtt analfabétákat olvasni, írni tanítani . . .

Mindez így, a maga vázlatosságában is bizonyára meggyőzően indokolja: alapos kiegészítésre, több vonatkozásban újraértékelésre szorul az a kép, amelyet MARIA MONTESSORIRól alkottunk. Erre az ünnepi ülés — nyomtatásban is megjelenő — sokoldalú és gazdag anyaga remélhetőleg majd ösztönzést és lehetőséget ad.

FÖLDES ÉVA

SZERKESZTŐSÉGI HÍREK

A Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai és Történettudományi Osztályának elnöksége 1970. június 11-i ülésén meghosszabbította a *Magyar Pedagógia* szerkesztő bizottsági tagjainak megbízatását, ugyanakkor MÉSZÁROS ISTVÁN egyetemi adjunktust a szerkesztő bizottság tagjává választotta, akit NAGY SÁNDOR főszerkesztő — a bizottság egyetértésével — a lap technikai szerkesztői teendőinek ellátásával bízott meg. — A szerkesztő bizottság 1970. október 3-i ülésén megtárgyalta az új hono-

rárium-rendelkezés alkalmazási módozatait, s határozatot hozott a lapban közlésre kerülő tanulmányok terjedelméről. A terjedelem legfelső határa: harminc szabvány gépelt oldal. Ettől csak különleges esetekben lehet eltérni. A közlésre szánt kéziratokat, ismertetendő könyveket a következő címre kell küldeni: Magyar Pedagógia szerkesztősége, Budapest, V. Pesti Barnabás u. 1. ELTE Neveléstudományi Tanszék.

Jelen számunk tanulmányainak szerzői:

ERDEY-GRÚZ TIBOR akadémikus, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke (Budapest), NAGY SÁNDOR, a neveléstudományok doktora, tanszékvezető egyetemi tanár (Budapest), JOSEF POLIŠENSKÝ egyetemi tanár (Prága), FÖLDES ÉVA, a neveléstudományok doktora, főiskolai tanár (Budapest), BAKOS JÓZSEF, a nyelvtudományok kandidátusa, tanszékvezető főiskolai tanár (Eger), KOTTAY FERENC gyakorló gimnáziumi tanár (Budapest), TÓTH BÉLA, a pszichológiai tudományok kandidátusa, főiskolai docens (Budapest), VASTAGH ZOLTÁN egyetemi adjunktus (Debrecen), SOÓS PÁL egyetemi adjunktus (Debrecen). Jelen számunk szerkesztési munkálatai 1970. október 26-án fejeződtek be.

Felhívás munkatársainkhoz, olvasóinkhoz

A MAGYAR PEDAGÓGIA szerkesztőségéhez öröndetes bőséggben érkeznek közlésre szánt tanulmányok, cikkek a hazai neveléstudomány elméleti és gyakorlati művelőitől. E nagy kutatási és közlési kedvet szeretnénk tovább ösztönözni, illetőleg határozottabb irányba terelni. Ezért azt kérjük kedves munkatársainktól, olvasóinktól, hogy 1971-ben és 1972-ben elsősorban a következő témakörökben végzett konkrét kutatások eredményeit feldolgozó tanulmányaikat küldjék be folyóiratunkhoz közlésre:

*a tanulók önálló tevékenysége az oktatás folyamatában,
a csoportmunka megvalósítási módjai,
kísérletek feladatlapokkal,
kísérletek a modern technikai eszközök pedagógiai felhasználása terén (tévé, film, rádió stb.),
eredményvizsgálatok az erkölcsi nevelésben,
eredményvizsgálatok az esztétikai nevelésben,
vizsgálódások nevelésmódszertani kérdésekkel kapcsolatban,
pályaválasztás, beilleszkedés, beválás,
kutatások a testi nevelés elméletének köréből.*

Az ilyen témájú tanulmányokat — kedvező lektori véleményezés után — magasabb honoráriummal közöljük. Az e témákkal kapcsolatos tanulmányokról a szerkesztő bizottság tagjai, ha szükséges, készségesen konzultálnak az érdeklődőkkel.

A lapzárta időpontjai, ameddig a kész tanulmányoknak be kell érkezniük a szerkesztőségbe (Budapest V., Pesti Barnabás u. 1. ELTE, Neveléstudományi Tanszék) a következők: 1971. március 1., május 1., szeptember 1., november 1., 1972. március 1., május 1. Egy-egy tanulmány terjedelme a szokásos 20–22 szabvány gépelt oldal, táblázatokkal, grafikonokkal, jegyzetekkel együtt. Természetesen ez alatt az idő alatt más témájú tanulmányokat is várunk és szívesen közlünk.

Hívjuk a kutató, kísérletező pedagógusokat, az ország bármely iskolájában tanító általános és középiskolai tanárokat, a tanító- és óvónőképzők, tanárképző főiskolák és egyetemek oktatóit, legyenek munkatársaink e terv megvalósításában.

A MAGYAR PEDAGÓGIA
szerkesztő bizottsága

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben, a POSTA KÖZPONTI HIRLAPIRODÁNÁL (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215-96162 pénzforgalmi jelzőszámára,

az AKADÉMIAI KIADÓ-nál, Budapest V., Alkotmány u. 21.
telefon: 111—010, pénzforgalmi jelzőszám: 215—11488, és az
AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban, Budapest V., Váci u. 22.
telefon: 185—612.

Előfizetési díj egy évre: 40,— Ft

Példányonként megvásárolható: a Posta hírlapüzleteiben és minden nagyobb utcai elárusítóhelyen vagy az AKADÉMIAI KIADÓ-nál, Budapest V., Alkotmány u. 21. és az AKADÉMIAI KÖNYVESBOLT-ban, Budapest V., Váci u. 22.

Példányonkénti ára: 12,— Ft

СОДЕРЖАНИЕ

У ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНГРЕСС

<i>Тибор Эрдеи-Груз</i> : Научно-техническая революция и воспитание	323
<i>Шандор Надь</i> : Методологические вопросы воспитания в связи с современными техническими средствами. Предложения у Педагогического конгресса	333
	347

ЯН КОМЕНСКИЙ (1592—1670)

<i>Йозеф Полисенки</i> : Общественная и научная революция XVII века	359
<i>Эва Фёльдеш</i> : Общественное развитие, развитие науки и педагогика в XVII веке	371
<i>Коменский</i> : Фрагменты из работы «Универсальное совещание»	376
О названной работе (М. И.)	376
Математика, или наука учения	377
Дидактика, или наука обучения	383
О Школах вообще	388
Школа для детей раннего детского возраста	396
Школа подростков	400
<i>Йозеф Бакош</i> : О языковедческих принципах Коменского и о его деятельности в этой области	405
<i>Ференц Коттаи</i> : Уроки истории в свете мнений учащихся, изучающих ее	414
<i>Бела Тот</i> : Роль преподавания психологии в гимназии в деле развития самопознания у учащихся	427
<i>Золтан Ваштаг</i> : Осуществление воспитательного воздействия молодежного движения	433
<i>Пал Шош</i> : Толкование понятия «культура» в марксистской теории культуры	442

КНИЖНОЕ ОБОЗРЕНИЕ

<i>Франтишек Каршай</i> : Ян Амос Коменский и Словакия (<i>Режэ Салатнаи</i>)	453
<i>Милада Блекестед</i> : Коменский (<i>Йозеф Бакош</i>)	456
<i>Д. Лордкипанидзе</i> : Ян Амос Коменский (<i>Ференц Абент</i>)	459
<i>Казимеж Стасерски</i> : Польские школы в Венгрии во время второй мировой войны (<i>Карой Капронцаи</i>)	460
Английская работа о воспитании учащихся средних школ, общественное положение которых неблагоприятно (<i>Эрвин Бан</i>)	463
Научные публикации Педагогических училищ, VI (<i>Габор Деак</i>)	465

ИЗВЕСТИЯ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ КОМИССИИ

Дискуссия на защите диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук Марианной Варнадь Сокольскине	468
--	-----

ХРОНИКА

Десятилетие «Венгерской Педагогике»	470
Юбилейная сессия памяти Коменского в Праге (<i>Эндре Зиболен</i>)	471
Юбилейная сессия памяти Коменского в Эперьеше (<i>Ференц Абент</i>)	472
Юбилей Монтессори в Риме (<i>Эва Фёльдеш</i>)	473
Редакционные сообщения	474

CONTENTS

5th PUBLIC EDUCATIONAL CONGRESS

<i>Tibor Erdey-Grúz: The Scientific-Technical Revolution and Education</i>	323
<i>Sándor Nagy: The Questions Arising from the Use of Modern Technical Means in Education</i>	333
<i>The Commendations of the 5th Public Educational Congress</i>	347

COMENIUS (1592—1670)

<i>Josef Polišenský: Social and Scientific Revolutions in the 17th Century</i>	359
<i>Éva Földes: Social and Scientific Development — Pedagogy in the 17th Century</i>	371
<i>Comenius: Passages from "Universal Discussion"</i>	376
About work	376
Mathetics or the Science of Learning	377
Didactics or the Science of Teaching.....	383
About Schools in General	388
The School of Childhood	396
The School of Adolescents.....	400
<i>József Bakos: On Comenius's Principles of the Culture of Language and his Philological Practices</i>	405

<i>Ferenc Kottay: The Morals of History as Reflected in Pupils' Opinions</i>	414
<i>Béla Tóth: The Role of Teaching Psychology in the Development of Self-knowledge</i>	427
<i>Zoltán Vastagh: The Enforcement of the Educational Effects of the Youth-Movement</i>	433
<i>Pál Soós: The Interpretation of Idea of Culture in the Marxist Civilisation-Theory</i>	442

BOOKS

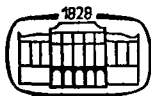
<i>František Karšai: Jan Ámos Komenský and Slovakia (Rezső Szalatnai)</i>	453
<i>Milada Blekastad: Comenius (József Bakos)</i>	456
<i>D. Lordkipanidze: Jan Ámos Komenský (Ferenc Ábent)</i>	459
<i>Kazimierz Stasiński: The Polish Educational Affairs in Hungary during World War II (Károly Kapronczay)</i>	460
<i>An English Book on the Education of Secondary School Pupils at a Social Disadvantage (Ervin Bán)</i>	463
<i>Scientific Publications of Teachers Training Colleges VI. (Gábor Deák)</i>	464

NEWS OF THE SCIENTIFIC QUALIFYING COMMITTEE

<i>Discussion of Marianne Várnagy's (Mrs-Szokolszky) Dissertation for Candidature</i>	468
---	-----

DIARY

<i>"Hungarian Pedagogy" is Ten Year Old</i>	470
<i>Comenius-Commemoration in Prague (Endre Zibolen)</i>	471
<i>Comenius-Commemoration at Eperjes (Ferenc Ábent)</i>	472
<i>Montessori-Anniversary in Rome (Éva Földes)</i>	473
<i>News from the Editorial Office</i>	474



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST