

Dr. FARAGÓ LÁSZLÓ  
1911—1966

Hosszú és súlyos betegség után április 4-én 55 éves korában elhunyt Dr. Faragó László főiskolai tanár, egyetemi magántanár. Halálával a lélektan, a pedagógia és különösen a matematikatanítás módszertana kiemelkedő egyéniségét veszítettük el. Tudásával, munkájával belföldön és külföldön egyaránt előrevitte a pedagógia, elsősorban a matematikatanítás ügyét, nevét tisztelet és szeretet övezi.

Mi, szegedi pedagógusok személyesen csak néhány alkalommal dolgozhattunk Vele együtt. Életművének, munkásságának részletes ismertetését éppen ezért átengedjük azoknak a kartársaknak, akik közvetlen munkatársai lehettek életében. Könyvei, cikkei után azonban ismeri őt az egész ország pedagógus társadalma. Együtt gyászolunk a gyászoló családdal, hiszen minket is nagy veszteség ért, elvesztettünk egy embert, akivel közös volt a munkánk, a célunk, akinek a munkáiból tanultunk, aki kész volt és tudott nekünk segíteni.

Akkor leszünk méltók az emlékéhez, ha folytatjuk a munkáját.

*Mosonyi Kálmán*

ÚJABB NÉZŐPONT A TEHETSÉG  
PSZICHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI  
MEGÍTÉLÉSÉBEN

(Tehetség és különleges képzés.

A pedagógia időszerű kérdései külföldön.  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. 82. o.)

A sorozat alcímeként „A differenciált oktatás problémái” szerepel. A szerkesztő ezzel is egységbe kívánta foglalni a különböző szerző tollából megjelent eltérő felfogás-módú tanulmányokat. Központi kérdésük ugyanis kétségtelenül „a differenciált oktatás” feltételeinek keresése, kutatása. Olyan alapvető pszichológiai terminológiák fogalmi tisztázását és tartalmi kibontását kívánják elősegíteni, mint az adottság, hajlam, tehetség, „speciális képesség” és még több személyiség-jegy. A különböző nyelven megjelent tanulmányokban az egyes nyelvek sajátos kifejezése miatt meglehetősen terminológiai zavar mutatkozik a tanulmányok magyar fordításában. Ez érthető is, hiszen a különböző nyelvekben az elvont pszichológiai kifejezéseknek más-más nyelvi megformálása található.

B. G. Ananyev: A tehetség kialakulása c. tanulmányában fejlődéslélektani szempontból vizsgálja a képességek és tehetségek alakulását. A tehetséget (oderjonnosztj) az általános képességek kibontakozásának tartja, melyek az ember általános fejlődésének funkciói gyanánt jelentkeznek. A speciális képességet vi-

szonylag önállóknak véli, de végső fokon szerinte része az ember általános tehetségének, „amely az egyén — különböző tevékenységi formákban egyaránt meglévő — lehetőségeinek átfogó egészet alkotó struktúrája.” (6. o.) Másutt hangsúlyozza, hogy „a gyermek általános fejlettségének megnyilvánulása, funkciója a tehetség.” (7. o.)

Hans Hiebsch: Tehetség és iskolai tudat c. tanulmányában a következőképpen határozza meg a tehetség fogalmát: „Tehetségen (Begabung) a vele született hajlamokban (Anlagen) gyökerező s az élet során kifejlődő belső diszpozícióknak azt a rendszerét értjük, amelynek következtében egy ember képes arra, hogy bizonyos teljesítményeket véghezvigyen — feltéve, ha egyéb személyiségjegyek ebben nem akadályozzák.” (26. o.) Hiebsch elkülöníti az általános tehetséget a speciális tehetségektől. Így a tehetség fogalmán a veleszületett hajlamokon nyugvó belső teljesítmény-diszpozíciót, mint a szubjektumban adott előfeltételt érti. Ennek alapján a tehetség fogalmi kibontakozásakor a hajlam és a fejlődésmenet problematikáját is tisztázni kívánja. Szerinte az általános tehetséget éppen a hajlamok alapján három tényező határozza meg: 1. azok a központi idegrendszeri „elemek”, illetőleg „egységeknek” a száma, amelyek szerepet játszanak a viselkedés szabályozásában, 2. a neuro-dinamikai folyamatok gyorsasága (mozgékonyasága), 3. egyes — jelenleg csak részben ismert — kémiai szub-

sztranciák jelenléte és hatása, amelyek „bizonyos ontogenetikuss és aktuálgenetikus folyamatok tempóját és időpontját kiváltják és szabályozzák.” (29. o.)

Ohlhof: Tehetség és tanulmányi siker c. dolgozatában több helyütt is megkísérlti definiálni a tehetség fogalmát. „Tehetségen (Begabung) olyan *viszonylag* tartós szerkezetet értünk, amely mint hordozó alap, mint egészként ható feltétel minden aktuális élmény, magatartás és formálás alapjául szolgál.” A későbbiek során: „a tehetség ugyanennek az individuális egésznek pillanatnyi kifejeződése a teljesítményben, vagyis a szellemi, művészi, gyakorlati-műszaki vagy sporttevékenység területén megnyilvánuló pillanatnyi teljesítőképeség.” (45. o.)

A tehetség kvantitatív elemeiről beszél; szerinte ez a fok a gyengeelméjűségtől egészen a zsenialitásig terjedhet. Nem határozza meg tehát lényegében a tehetség legfontosabb fogalmi jegyeit, hanem szerinte a lényeges elkülönböztető jegyek a szellemi képességek minőségi oldalának területén keresendők. Ebben az értelemben beszél intelligenciaprofilról, amely szerinte az egyes képességek viszonylagos kialakultságát jelzi, úgy, ahogy azok a teljesítményben mutatkoznak. (41. o.)

A különböző módon értelmezett tehetségfogalom ellenére valamennyi tanulmány meg egyezik abban, hogy a tehetség, de általában minden személyiségjegy a cselekvés, tevékenység közepette fejlődik, tehát az iskolai oktató-nevelőmunka körülményei között visszaható érvénnyel is alakul. Ennek következtében a személyiségjegyek mintegy feltételt szabnak a fejlődés számára és a feltétellel való élés, a pedagógiai ráhatás visszahat ezeknek a feltételeknek a javítására.

Ananyev hangsúlyozza, hogy a gyermek egy egész, melyben a megismerés a tevékenység fejlesztőleg hat. Ezért a tehetség terméke és feltétele az ember általános fejlődésének, az élet és a tevékenység különböző területein (7. o.). Találón állapítja meg, hogy az oktatásban is kétféle tevékenység kölcsönhatásáról szólhatunk, a tanítás és a tanulás, tehát a tanár és a tanulói tevékenység együttes hatásáról, amelynek eredménye a gyermek által elért tudásszint, s mértéke a tanulók előmenetelének megállapítása, a pedagógiai értékelés formájában. Ez a tudásszint azonban az oktatásnak csupán részeredménye, amely közvetlenül megmutatkozik az ismeretek, készségek és jártasságok értékelésekor (9. o.). Ezek a részeredmények azonban nem szabják meg a fejlődés lehetőségét a gyermekeknél. A tudásszint csak az oktatási folyamat múltjának és jelenének felel meg, de az életre való felkészültséget még nem determinálja. A tanulókonyosság és képezhetőség széles skálája áll a gyermekek előtt.

Az analízátorok fejlődése, a második jelzőrendszer, a beszéd, minden szenzoros aktus részeként befolyásolja a fejlődés egészét a fejlődés éppen a fejlesztő funkciók eltérő volta miatt is ellentmondásos és egyetlen. Ezért elő kell készíteni a speciális sajátosságok felismerését és kibontakoztatását a gyermek- és serdülőkorban Hangsúlyozza, hogy általános fejlődésről kell szólnunk, amely nem az egyes tantárgyak, hanem a nevelés együttes hatásától érthető meg.

Vizsgálatokat végzett különböző korú gyermekeknél a bukások okainak feltárására. Úgy találta, hogy nincs meg a kellő összhang az oktatás és a fejlődés között, mert főként egyes tárgyakból történt a bukás és olyan osztályban, ahol nem készültek fel eléggé a rákövetkező nehézségek elviselésére. Az első tagozatban sokszor nem készítik elő a gyermeket a felső tagozat követelményeinek helyes elviselésére és így az elsajátítandó ismeretek, készségek és jártasságok mennyisége elébe vág a képességek fejlődésének (17. o.). A képességek lassú, fokozatos fejlődése és az ismeretek gyors felhalmozódása között sokszor súlyos ellentmondás feszül, melyet csak az oktatás teljes megszervezésével lehet kiküszöbölni. A fejlődésben tehát egyenletlenségek mutatkoznak. Úgy találta, hogy bizonyos tantárgycsoportok eredményei kombinálódnak egy meghatározott formában. Egyes gyermekeknél elsősorban a második jelzőrendszer fejlett, másoknál viszont a motorikus apparátus. Sokszor a nyelvi és a szenzomotorikus tényezőknek a mechanizmusok ellentétes egymással. A gondolkodás fejlődését pedig csupán a két mechanizmus kölcsönhatásában érthetjük meg. A tehetséget tehát nem elszigetelten alakítja egy-egy tárgy, hanem az egész oktató-nevelés, az oktatás közvetlen hatása az elért tudásszintben, közvetett hatása pedig a tanulókonyosságban nyilvánul meg.

Hiebsch hangsúlyozza a személyiségjegyek kibontakozásában a tudatos eltervezett oktató-nevelő tevékenység jelentőségét. A születéskor mindössze hajlam van adva, mely az ingerek befogadásának lehetőségét tartalmazza, így van arra mód, hogy a gyermek figyelme, érdeklődése elsősorban olyan mozzanatokra irányul, amely benne jobban adott diszpozícióval egyes ingerek, analízátorok felé irányul. Mivel ennek következtében több inger jut egy adott analízátor területére, a visszacsatolás törvényszerűsége alapján tovább fejlődik a kérdéses analízátor s tevékenységében további szintet ér el.

Az adottságok, hajlamok elemzése vezette rá Hiebschet arra, hogy az iskolai kudarcokat vizsgálja. Úgy találta, hogy a bukások esetében a döntő tényezők a családi körülményekben, valamint néhány különösen megmutatózó személyi motívumban rejlenek.

Ezek a következők: általános testi gyengeség, gyakori betegségek, az iskolaérettség hiánya, egyes speciális képességek gyengesége, a munkához való nem kielégítő viszony, feltűnő magatartási zavarok. Matematikai-statisztikai elemzéssel kimutatta, hogy ezek az okok egymagában nem döntöttek a bukás létrejöttében. A rendezetlen családi körülmények a bukásnál fellelhető minden egyéb oknál erőteljesebben esnek latba. A megbukott tanulók egyharmadánál hiányzik az otthoni felügyelet, irányítás, ellenőrzés. Hetven százalékban rendezetlen családi viszonyokat lehetett találni azoknál a gyermekeknél, akiknél gyengeség mutatkozott „egyes speciális teljesítményben”. A munkához való rossz viszony és feltűnő magatartási zavar a bukott tanulók nyolcvan százalékánál csupán a rendezetlen családi körülmények esetében volt kimutatható. Joggal vonta le Hiebsch azt a következtetést, hogy „az iskolai teljesítményekre a vele született hajlamoknak valószínűleg nagyon csekély közvetlen befolyásuk van... sokkal valószínűbb ezzel szemben, hogy az iskolai teljesítmény létrejötte és színvonala — tehát a bukás is — elsősorban attól függ, hogy a környezetből — s főként a családból — fakadó feltételek az analitikus-szintetikus tevékenységet serkentik-e vagy gátolják”. (39. o.)

A tanulmányi siker és tehetség összefüggésének vizsgálatakor Ohlhof is arra az eredményre jut, hogy a teljesítőképesség és alkalmazkodás zavarainál a gyermek környezeti problémájára kell felfigyelni. Hangsúlyozza a személyiségvizsgálat jelentőségét, melynek eredményeképpen bizonyos prognosztikus jelleggel lehet következtetni a tehetség kibontakozásának lehetséges szerkezetére. A gyenge iskolai teljesítmények szerinte egyáltalában nem döntően tehetség hiányából következnek. „Öröklési és környezeti feltételek tehát *elválaszthatatlanul, dialektikusan működnek* együtt az adottságok komplexumának érésénél és strukturálódásánál.” (47. o.) Túlzásnak találjuk azonban azt a megállapítást, melyet Karl-Hermann Wewertzertől idézve hangoztat, hogy „Határesetben akár egy gyógypedagógiai tanuló is válhat a maga módján tehetségessé”. (55. o.) Az iskola legfőbb funkciójának tekinti, hogy a fejlődés dinamikáját ösztönözze, elősegítse olyan módon, hogy a gyermek művelődési igényeit, szellemi fejlődésének lehetőségeit kibontakoztassa.” Az iskola csupán érettségre nevelhet. A „személyiség” azonban a leélt életnek és sikerrel teljesített feladatainak eredménye.” (56. o.)

A tehetség korai felismerésének igényét vallja Nowiczki. A tananyag nő, s elsajátításának lehetőségét a tanulók pszichofizikai sajátosságai meghatározzák, és — tegyük hoz-

zá — korlátozzák. A különböző országok középiskoláinak differenciálódását az óratervek tükrében elemzi, s hangsúlyozza, hogy az időben és mértékkel beállított differenciálódás a gyermek tehetségének kibontakozását segíti elő. Ugyanezen a nézőponton van V. Thieke is, midőn a műszaki irányú tagozatos iskolák feladatait és struktúráját vizsgálja. A korai szakosítás szerinte nem jelenti az általános képzés korlátok közé szorítását, csupán az általános képzésnek a szakmai képzéssel történő szerves összekapcsolását.

A tanulmánykötet izgalmas olvasmány. Szerzői különböző módon értelmezik az alapvető pszichológiai fogalmakat, személyiségjegyeket, de megegyeznek abban, hogy ezek kibontakoztatását a korszerű, helyesen megreformált iskola végezheti csupán el. Dinamikusan izzó feszültség mutatkozik a szerzők ítéleteiben és törekvéseiben, melyeknek célja: korszerű tananyag, és iskolai oktató-nevelő munka eredményeképpen kibontakoztatni az egyes gyermekek személyiségére szabott fejlődésmenetet, hogy ezáltal a társadalomnak hasznos, az egyénnek kiegyensúlyozott életformát teremtsünk. A tanulmánykötet olvasása pszichológusoknak és pedagógusoknak egyaránt tanulságos és gondolatébresztő.

Dr. Geréb György

Gejza Olas, főiskolai adjunktus  
Nyitra, Pedagógiai fakultás

DĚJEPIS A ZEMĚPIS VE ŠKOLE  
(Történelem és földrajz az iskolában)  
című folyóirat 7. évfolyamának (1964—65)  
ismertetése — recenziója

A folyóirat a prágai Pedagógiai Könyvkiadó kiadásában (évente tízszer) jelenik meg. Az egyes számok terjedelme kb. 32 oldal.

Az említett folyóirat a történelem, a földrajz és a polgári neveléstan oktatásával kapcsolatos szakmódszertani kérdésekkel foglalkozik. Jelenleg már a 8. évfolyama jelenik meg (azelőtt külön volt folyóirata a földrajznak és külön a történelemé). Gazdagon illusztrált fényképekkel, térképvázlatokkal, diagramokkal stb. (amelyek jelentős mértékben elősegítik a közölt cikkek könnyebb megértését). A módszertani cikkek mellett szakcikkeket is tartalmaz. Recenziómban — helyszűke miatt — csak a földrajzi vonatkozású módszertani cikkeket ismertetném.

Az 1. szám *Mária Riedlova* cikkét közli „Bevezetés a gazdasági földrajzba az általános műveltséget nyújtó középiskolák I. évfolyamában”. A bevezetésben a szerző ismerteti a tanmenet értelmében a gazdasági földrajz tanításának célját, majd megállapítja,

hogy a tanmenet által kitűzött cél jelenleg nehezen érhető el, mert az alapfokú kilencéves iskola 9. évfolyamában a földrajzot nem tanítják, és ez elegendő ahhoz, hogy a tanulók a 6—8. évfolyamban nyert földrajzi ismeretanyaguk jelentős részét elfelejtsék. Ezért lényegesen megnehezül a tanító oktató és nevelő munkája. A tanmenet az általános műveltséget nyújtó középiskolákban az oktatás súlypontját a gazdasági földrajz oktatásában látja.

A szerző felhívja a földrajz tanítók figyelmét, hogy a bevezetéssel kapcsolatos fontos ismeretanyagot a tanítási órákon kellőképpen dolgozzák fel, mert ez az ismeretanyag az egész évi tananyag feldolgozásához mint vezérfonal szolgál. A szerző a továbbiakban konkrétan és részletesen tárgyalja, hogy az említett tematikus rész (5 óra) tanításának egyes óráin mit és milyen mértékben kell tanítani. A tanítási órákhoz helyes módszertani tanácsokat fűz, amelyek jelentős mértékben megkönnyítik a földrajz tanítók munkáját.

Otokar Tichý szerzőtől olvashatunk egy másik módszertani értekezést „*Új segédeszköz a matematikai földrajz tanításához*”. A bevezetőben a szerző megemlíti, hogy a jelenleg érvényes tanmenet szerint a természeti és matematikai földrajz tanítása csak az alapfokú kilencéves iskola 6. évfolyamában van bevezetve, de itt is csak aránylag röviden. Tehát az általános műveltséget nyújtó középiskolák földrajz tanmenetéből jelenleg teljesen hiányzik, és ezért az érettségizett tanulók nem szereznek megfelelő ismeretanyagot, ami feltétlenül szükséges a főiskolai előképzettséghez. A szerző többek között megállapítja, hogy a matematikai földrajznak egyik legnehezebb része a Föld mozgásával foglalkozó tananyag. A továbbiakban egy új segédeszközt ismertet, amely „a Nap látszólagos mozgását szemlélteti”. Ezt a segédeszközt a matematikai földrajz több témájának a megmagyarázásánál is fel lehet használni. (A Módszertani Közlemények 5. évfolyamának 4. számára megtaláljuk az említett segédeszköz részletes leírását és módszertani használatát.)

A folyóirat 2. száma közli Antonin Bendl cikkét „A földrajz tanítása és a nemzetközi viszonyok” címen. A szerző munkájának bevezetésében megállapítja, hogy az emberiség fejlődésének ez a korszaka, melyben élünk, a szocialista országok lakói számára nagy változásokat hozott. Ezzel szemben Nyugaton a munkásosztály ádáz harcot folytat a kapitalista és imperialista törekvésekkel szemben az újért és a demokráciáért. E forradalmi változásokkal kapcsolatban nemcsak a társadalmi élet alapvető szerkezete változott meg, de ezek a változások az oktató és nevelő munka keretén belül a tanítót is új feladatok megoldásai elé állították. Az említett feladatok

megoldásai gyakran olyan bonyolultak, hogy a velük kapcsolatos problémákat csak olyan tanító tudja eredményesen megoldani, akinek megfelelő ideológiai és szakmai ismerettel, tudással rendelkezik. A fejtegetés további részében rámutat arra is, hogy az új tankönyvek csaknem évente kiegészített kiadásokban jelennek meg, mégsem tudják az események gyors változását követni. A tanítónak napról napra követnie kell a nemzetközi eseményeknek a változását hozzáférhető források szerint (napilap, rádió és televízió híradások, folyóiratok stb.). A szerző hangsúlyozza, hogy a bekövetkezett új politikai és gazdasági változásokat nem elég csak feljegyezni, összegyűjteni és ismertetni a tanulókkal, hanem ezeket szakdidaktikai és nevelési szempontból is meg kell vizsgítani és helyesen indokolni. A továbbiakban több példával támasztja alá, hogyan kell az említett szempontok szeriűt az ismeretanyagot felhasználni.

Josef Doubrava értekezése „*A földrajz tanítás modernizálásának kérdései*”-vel foglalkozik. Munkájában beszámol az 1964. májusában lezajlott kerületi földrajz módszertani szakosok több napos állami értekezletéről. Itt több értékes és tanulságos előadás hangzott el a földrajz tanítás modernizálásával kapcsolatban. Ezek közül a legértékesebb előadások közé a következők tartoztak: J. Doubrava: A földrajz modernizálásának időszéri kérdései és távlatai. M. Skalický: A földrajzi tananyag szemléltetése és a modern segédeszközök alkalmazása. D. Manica: A földrajzi kabinet berendezése és annak jelentősége és felhasználása az oktató-nevelő munka szempontjából. Č. Harvalik: Plasztikus térképek és modellek készítése és azok módszertani jelentősége.

A szerző megemlíti, hogy az egyes előadások után produktív viták zajlottak le a földrajz oktatás modernizálásával kapcsolatban. Az oktató és nevelő munka szempontjából ilyen és hasonló értekezleteknek nagy jelentőségük van.

František Čulík „*Az alapfokú kilencéves iskolák 6. és 7. évfolyamának földrajz tankönyveiben levő képzőművészeti tájrajzok festmények felhasználásával foglalkozik*”. A legújabb kiadású földrajzi tankönyvek több képzőművészeti képanyagot is tartalmaznak. A szerző cikkében kiemeli e színes képanyag jelentőségét és ismerteti az oktató-nevelő munka szempontjából. Majd részletes megjegyzéseket fűz az egyes színes képek felhasználásához. Megjegyzi azt is, hogy némely képnek a kivitelezése alacsony színvonalon áll, de tartalmi szempontból sem felel meg teljesen a követelményeknek.

Ján Šupa és Slavomír Juránek közös értekezése „*A földrajzi munkatér jelentőségéről és a munkatér szerzett tapasztalatokról*” számol be. Többek között kiemeli azt,

hogy a földrajzi munkatér létesítése bizonyos esetben még fontosabb mint a szaktanterem. Megemlékezik arról is, hogy földrajzi munkatérrel idáig csak néhány iskolában létesítettek, de gyakran ezeket sem használják ki módszertani szempontból kellőképpen. Ezen a téren jó példát kellene mutatnia a pedagógiai fakultások földrajz tanszékeinek. A továbbiakban a földrajzi munkatér építésével, berendezésével foglalkozik a cikk, és egynehány hasznos módszertani útbaigazítást is megemlít.

*František Čulik* hasonlóan mint már az előbbi cikkében, az alapfokú kilencéves iskolák 8. évfolyamának a földrajz tankönyvében levő *képzőművészeti reprodukciók* munkájával foglalkozik és részletes felvilágosítást fűz a tankönyvben található egyes reprodukciókhoz.

A folyóirat 6. számában *Antonin Stejskal* cikke „*Mit lehet felhasználni a lipcei tanítók tapasztalataiból a földrajz oktatásában*”, a lipcei tanítók pedagógiai munkáját, módszertani tapasztalatait értékeli és egyben rámutat arra is, hogy a tapasztalatok alapján, hogyan emelhetjük az oktató-nevelő munka színvonalát a földrajz tanításában (a tanítási órára való felkészülés, az alkotó munka megszervezése, a tanulók ismereteinek értékelése-osztályozása az új tananyag ismertetése közben felmutatott aktivitás alapján, beszélgetési módszerek alkalmazása, a tanítási órák gondos tervezése stb.). Végezetül a szerző hangsúlyozza, hogy a lipcei tanítók progresszív módszertani elvek szerint új utakat keresnek az oktató-nevelő munka színvonalának emelésével kapcsolatban.

*Stanislav Horník* munkája „*Földrajz tanítás az új tankönyvek szerint*” megemlít néhány konkrét példát az alapfokú iskolák egyes évfolyamának földrajz tananyaga szerint, rámutatva a következőkre: a tanulók aktivizálása és önálló munkája, a térkép és a tankönyv használata, a házi feladatok módszertani tervezése stb.

*Franz Wawrik* „*A földrajz tanítása az osztrák iskolákban*” c. értékezése röviden ismerteti a földrajz tantervét az osztrák iskolákban, alátámasztva néhány felvilágosítással.

A folyóirat 7. számában *Miroslav Skalický* cikkét olvashatjuk „*Gazdasági térképek jelentősége a Szovjetunió gazdasági földrajzának oktatásánál az általános műveltséget nyújtó középiskola 1. évfolyamában*”. A szerző rámutat arra, hogy a Szovjetunió gazdasági földrajzának tanításában a középiskola 1. évfolyamában az egyik legfontosabb módszertani munkák közé tartozik a gazdasági térképek helyes felhasználása. A továbbiakban analizálja a Szovjetunió gazdasági földrajzának tananyagát, amelyhez több módszertani példát is fűz.

A 8. és 9. szám az új szakismeretek alapján csak szaktárgyi ismereteket közöl.

A 10. számban Karel Venig újra a lipcei tanítók tapasztalatainak az értékelésével foglalkozik. A R. Dvurcenszjakja lipcei tanítónő földrajz óráját analizálja és értékeli, amely tanítási óráján a tanulók aktivitásának és önálló munkájának fejlesztésére igyekszik.

A folyóirat e számában még foglalkozik Katarina Moroňová-Zišková a földrajz oktatásával a lengyel általános műveltséget nyújtó iskolákban. Munkájában röviden ismerteti az egyes évfolyamok tantervét az alap- és középfokú iskolákban, továbbá a földrajz oktatás célját és feladatát Lengyelországban.

Az ismertetett módszertani cikkek jelentőségüknél és tartalmuknál fogva sokoldalúak, lényegében helyes és megfelelő módszertani ismereteket, tanácsokat nyújtanak az alapfokú és középiskolákban működő földrajz szakosok számára. Előfordul azonban, hogy az értekezések csak áttekintően foglalkoznak a tantervek és tanmenetek ismertetésével. Meg kell jegyeznünk még azt, hogy a folyóirat a módszertani értekezéseken kívül számos olyan cikket is közöl, amelyek a legújabb források és adatok alapján vannak összeállítva és lényeges mértékben kiszélesítik a földrajz tanítók szakismereteit. A folyóirat ezenkívül ismerteti és értékeli a legújabb tudományos értekezéseket és irodalmat, de beszámol a legújabb világpolitikai és világgazdasági eseményekről is.

Befejezésül megállapíthatjuk, hogy a földrajz tanításában mind Csehszlovákiában, mind Magyarországon kb. hasonló módszertani problémák, kérdések merülnek fel és ezért egyes komoly módszertani ismeretek-tapasztalatok a két folyóirat együttműködése alapján csak haszonnal járhat. S jó lenne, ha a jövőben mindkét folyóirat a legégetőbb módszertani kérdéseket a kölcsönös értekezések kicserélésével oldaná meg. Ez az út nagymértékben megkönnyítené és meggyorsítaná mindkét részről az oktató-nevelő munka színvonalát.

## A LEVÉLTÁRAK

címmel jelent meg a Történelemszakköri Füzetek 3. száma, amelyet Gyapay Gábor írt, s a Tankönyvkiadó adott ki. A füzet méltó folytatása az előző években megjelent Bibliográfiának. A kitűnően szerkesztett könyvecske komoly segítséget nyújt a történelemszakkörök vezető tanároknak.

Az író ügyes történelmi összefoglalót ad a könyv elején mind a levéltári anyaggal, mind a levéltárak keletkezésével kapcsolatban, amelynek egyes kitételei, adatai jól használ-

hatók a történelemórákon is. Igen hasznos ez az összefoglalás, mert így együtt jó tájékoztatást ad a kevésbé gyakorlott szakkörvezetőknek, de történelemtanároknak is.

A könyvecske hat fejezetre tagolt.

Az I. fejezet általános ismereteket ad az iratok keletkezéséről, őrzéséről. Sorra veszi az iratokat, s mindegyikről röviden tájékoztat. Mint említettem, e résznek különösen hasznát vehetik a történelemtanárok, de a kutatók is. Jól jellemzi az egyes iratfajtákat (dialis összeírások, dézsmajegyzék stb.).

A II. fejezet az Országos Levéltárral foglalkozik. Közli nagy vonásokban a történetét, beosztását (szekciók, nagybetűs jel, fondok, állagok stb.). Tovább pedig ismerteti az ott elhelyezett anyagot: 1. A Magyar Kancellária Levéltára (A), 2. Helytartótanács Levéltára (C), 3. Abszolútizmus kori Levéltár (D), 4. Magyar Kincstári Levéltárak (E), 5. A Thököly- és Rákóczi-szabadságharcok Levéltára (G), 6. Az 1848/49-i Minisztériumi Levéltár (H), 7. Polgári kori Központi Hatóságok Levéltárai (K), 8. Regnicoláris Levéltár (N), 9. Bírósági Levéltárak (O), 10. Családi Levéltárak (P), 11. A Mohács előtti Gyűjtemény (Q), 12. Az 1526 utáni Gyűjtemény (R), 13. Térképtár, tervtár, fényképgyűjtemény, pecsétygyűjtemény (S, T, U, V), 14. Filmtár (X) és Gazdasági Levéltárak.

A III. fejezet a Törvényhatósági Levéltárak kérdését ismerteti: Megyei és Városi Levéltárak csoportosításban.

A IV. fejezet az Egyházi Levéltárakkal foglalkozik, külön taglalva a katolikus és protestáns levéltárakat, megjelölve azokat a helyeket, ahol a legértékesebb anyagokat őrzik.

Az V. fejezet a Hadtörténelmi Levéltárról nyújt rövid ismertetést, talán túl rövidet. Gondolom, megszabott terjedelem szoríthatta itt az író. Örömmel olvastunk volna bővebb ismertetést is.

A VI. fejezetben a kutatás problémáival foglalkozik a könyv. Jól átfogja a levéltári rendszert, majd módszerbeli tájékoztatást is ad. E témát bővebben tárgyalva, még nagyobb sikerű lenne a könyvecske, hiszen a szakkörvezetők a gyakorlatban ezt a részt használhatnák legértékesebben. A levéltári irodalommal is foglalkozik az író ebben a részben, teljessé téve azzal az amúgy is teljes értékű könyvecskét, amely sajnos, csak 1500 példányban jelent meg, így nem juthat minden történelemtanár kezébe.

Gondolkodnunk kellene már azon, hogy ilyen hasznos kis könyvecske eljuthasson minden szakember kezébe!

(Tankönyvkiadó, 1965. 62 lap.)

Turai Kálmán

Unger Máttyás—Sinkovics István:

## TÖRTÉNELMI OLVASÓKÖNYV

III. kötet

Tankönyvkiadó, Bp. 1966s.

A középiskolai történelemtanítás számára készült sorozat III. kötete az általános iskolai történelemtanárnak is nagy segítséget nyújthat. Az itt közölt forrásszemelvények a VII. osztályos egyetemes és magyar történelmi anyagot 1849-ig tartalmazzák. Noha az általános iskolában nem mélyedünk el a tényanyagban olyan mélységben, mint a középiskolában, mégis az órákra való felkészülés és óravezetés szempontjából nagyon értékes szemelvényanyagot találhatunk e munkában mi is. Ha időhiány miatt nincs módunkban sok szemelvény felolvasására, de a történelmi korhangulat, légkör megteremtése érdekében nem mellőzhetjük e forrásanyag áttanulmányozását. Forrásanyag ismerete nélkül egyetlen történelem óra sem válhat átéltté, hitelessé, színessé. Épp ezért kívánatos, ha mindezeket tanításra felkészülésünkkel áttanulmányozzuk.

Hasznos tájékoztatást találhatunk a bevezetésben az összegyűjtött forrásanyag (akták, újságok, a jelenkor naplói, a memoár, napló, útleírás, törvények, jogszabályok, rendeletek) műfaji sajátosságairól, s rövid áttekintést ezeknek a történetkutatásban való felhasználásának módjairól, valamint a külföldi és hazai történetírás fejlődéséről.

Az egyetemes és hazai történelmi anyag arányos terjedelemben szerepel a gyűjteményben. Általános iskolai vonatkozásban érthető, ha a magyar történelmi forrásanyagot jobban alkalmasnak találjuk. Viszont az egyetemes történelmi forrásszemelvények a tanári felkészülést teszik teljesebbé, s néhányat még óráinkon is felolvashatjuk szemléltetésül. Ezek közül csak néhányat említek meg: XIV. Jajosról (56—58. oldal), Bécs ostromáról (63—64. oldal), Nagy Péter jellemzéséről (70—71. oldal), a Bastille bevételéről (102—104. oldal), Robespierre önmagáról (114—115. oldal), az austerlitz és waterlooi csatáról (138., 143. oldal), Napóleon visszavonulásáról (142. oldal), a dekabristákról (151. oldal), az első vasútvonal megnyitásáról (163. oldal), a bécsi forradalomról (214. oldal) stb. egykori naplók, útleírások hiteles forrásanyagai. A Függetlenségi Nyilatkozat (98—1000. oldal), Az Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata (105—107. oldal) vagy a marxista klasszikusok műveiből vett idézetek (184—208. oldal) az általános iskolai történelem órákon sem mellőzhetők.

A szemelvények bemutatását nagyon megkönnyíti az idegen nevek fonetikus kiejtésének zárójelben való közlése. A lábjegyzetek

és a szövegbe iktatott szó- és szövegmagyarázatok, a szöveg értelmének korszerűsített nyelven való megfogalmazása ugyancsak nagy segítséget jelentenek a gyakorló pedagógus számára. Itt kell megjegyezni, hogy a 316. oldalon közölt lábjegyzet szövegmagyarázatát a reservatio mentalis kifejezésre vonatkozólag nem tartom pontosnak, szabatosnak. Helyesebben értelmi fenntartást, titkos hátsó gondolatot jelent. (Lásd Idegen szavak kézikönyvére, Terra kiadás, Bp. 1961. 614. oldal!) Az egyes szövegek előtti bevezető sorok nemcsak a teljesebb megértést szolgálják, hanem az eredeti mű, forrásanyag teljesebb megismerésére ösztönzi a szakmáját szerető tanárt.

A magyar történelemhez kiválasztott szemelvényanyag sokoldalúan mutatja be az adott korszak hazai életének különböző területeit. Legtöbb iskolánkban hiába is keressünk azokat a műveket, amikből a szerkesztő kiválasztotta szemelvényeit. Így valóságos kis kézikönyvtárt pótol ez a forrásgyűjtemény, amikor tanításunkhoz kiegészítő részleteket emelt ki a művekből, vagy eddig még kiadatlan forrásanyagot közölt, mint pl. a 235—237. oldalon.

Óráinkon nagyon értékesíthető adatok találhatóak. Így a törökvilágról (240. oldaltól), a végvári harcokról (247. oldaltól), a jobbágyok életéről, osztályharcairól (276—288. oldal), Buda visszavételéről (318. oldal), a hajdúk nemesítésének okmánya (293—294. oldal), a Pragmatica Sanctio (343. oldal), Mária Terézia úrbáriumának (355. oldal), II. József rendeleteinek szövege (361. oldal), a szabotcsi parasztok 1790-ből származó dekrétuma (366. oldal), a jakobinusok kivégzésének leírása (375-től), Napóleon kiáltványának szövege (379. oldal) stb. De nem maradhatnak ki óráinkon olyan részletek sem, amelyek a korabeli gazdasági, kulturális és társadalmi élet jellemző adatait mondják el Pulszky Ferenc vagy Fényes Elek műveiből vett idézetek formájában (380—394. oldal). Mert minden bizonnyal érdeklő tanulóinkat, hogyan éltek, szórakoztak, öltözködtek az emberek ebben a korban, hogyan tartották a nemesi udvarházak pincéiben rabságban a foglyokat stb.

A reformkori szónokok beszédeiből, műveiből kiemelt részletek hozzásegítik a tanárt, hogy óráján valóban ott vibráljon a hanyatló feudális rendszer ellen küzdő felvilágosodott hazafiak nemes lelkesedése, humanizmusból fakadó harcos szelleme (395-től).

Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc történetével kapcsolatos szemelvények szintén vázlatos forrásanyagot nyújtanak. A szemelvények teljes címének közlésével, valamint a könyv végén adott rövid életrajzi adatokkal a pontosabb eligazítást biztosítja az olvasónak. A közölt néhány képmelléklet a vizuális

szemléltetésben segíti a nevelőt. Kartársaink örömmel fogadhatják a megjelent forrásgyűjteményt.

Dr. Huszka László  
metodikus

## STÍLUSIRÁNYZATOK ÉS IRODALOMTANÍTÁS

### *A romantika*

A bevezető tanulmányt írta és a szövegeket válogatta Horváth Károly.  
Budapest, Gondolat, 1965.

A barokk, klasszicizmus, futurizmus, expresszionizmus és szimbolizmus ismertetése után méltán bővült a Gondolat Kiadó „Izmosok” sorozata Horváth Károly romantikával foglalkozó szép kötetével. Az olvasó — különösen ha az előző kötetekkel már ismerkedett — várákozással veszi kezébe. Nem csalódik.

1. A bevezető tanulmány a *romantika* kifejezés eredetének vizsgálatából indul ki, föl-tárja a fogalom tartalmát, és megállapítja az irányzat helyét a stílustörténetben. Majd szintetikus vizsgálja anyagát: bemutatja a romantika kezdeteit, végigkíséri fejlődési állomásait, kiemeli az európai irodalomban általános jellemvonásait. Végül egyes irodalmak-beli jelentkezést analizálja. A tényanyag ilyen többleddel megközelítésével elkerüli azt a veszélyt, amely a jelenségek túlfüggő leegyszerűsítésével és általánosításával járhat. A megállapítások hitelességének növelése érdekében — a sorozat jól bevált gyakorlata szerint — a romantika legnevesebb képviselőinek műveiből készült szövegyűjtemény csatlakozik az esszéhez: az első romantikus nemzedék dokumentumai után a német, angol, francia, olasz és kelet-európai nagyromantika állásfoglalásaiból kapunk ízelítőt. Ugyancsak az eddigi gyakorlathoz híven — egyúttal a romantika összesítő tendenciáját is követve — az európai művészettörténet más területeire is bepillantást nyerünk: a kötet anyagát még olvasmányosabbá teszi a romantika leghíresebb képzőművészeti és építészeti alkotásait ábrázoló képanyag.

2. Mi az oka annak, hogy az egyre bővülő „Izmosok” sorozatnak éppen e kötetét választottuk ismertetésünk tárgyául? Miért éppen ezt a kötetet használhatjuk gyűmölcsözőben szakmai továbbképzésünk céljaira és hogyan?

Amióta irodalomtörténetünk realizmus-vitájával kapcsolatban a stílusirányzatok irodalmunkbeli jelentkezésének nyomozása megindult — ez a munka *A magyar irodalom történetében* nyújt reprezentatív eredményt —, egyre jogosabbnak érezzük rendező elvek, sürgetőbbnek szintézis iránti vágyunkat. Enélkül ugyanis az oktatómunkát két veszély fe-

nyegeti. Egyrészt félt, hogy az egyes író-portrék gondos rajza mögött elsikkadnak az irodalmi folyamatok — ez a lehetőség a középiskolai irodalomtörténet tanításában kézenfekvő. Másrészt rossz megoldás, ha az összefüggéseket úgy akarjuk megteremteni, hogy az irodalmat a történelem függvényeként kezeljük — az ilyen szempontú elemzőmunka az általános iskolai irodalomolvasás során kísért. Dilemmánkat a stílusok tanulmányozása oldja föl. Megmenekít a társadalmi-történeti fejlődés lényegétől, idegen összefüggések hangsúlyozásától, de a társadalomtörténet gazdasági tényezőinek rövidzárlatos alkalmazásától is. A stílusirányzatok az irodalom sajátosságából adódó, egyben azonban fölépítményjellegével is számot vető rendszerezést ajánlanak. E fölismerést nemcsak az írói életrajzok mögött húzódó összefüggések földolgoztatásában hasznosíthatjuk (középiskolában), hanem a műelemzések során is (általános iskolai fokon és kellő formában). Hiszen az irodalmi alkotás jellemző vonásainak kidomborítása az alkotást meghatározó stílus ismerete híján aligha lehetséges — még ha ilyen típusú ismereteket előkészületi munkánkban hasznosítunk, s nem visszük földolgozandó anyagként a tanulók elébe, mint az általános iskolában nem is tehetjük.

3. A stílusirányzatok ismerete — a romantikáé is — nemcsak az irodalomtörténeti fejlődés vonalakat segít föltárni, hanem megkönynyíti a kortárs világirodalom és a hazai jelenségek összefüggéseinek megláttatását is. Történetírásunk hosszú ideig alig vette számba az európai fejlődés tendenciáit és hazánk viszonyát ez áramlatokhoz, az önmagából való értékteremtés nacionalista ízű gondolatát sugallva. Történelemtudományunk e nagy hiányossága a múltból ered — gyökereit talán a reformkorban kutathatnánk föl —, tudatos fölszámolására az utóbbi évek nacionalizmusvitájáig mégis igen kevés történt. A világirodalmi összefüggések hiányának vádja érte (némi joggal) a megjelenő félben levő *Magyar irodalom történetét* is. A kérdés különösen az 1848—49-cel kristályosodó reformkori irodalom tanításakor égető. *Horváth Károly* tanulmánya elsőrendűen alkalmas arra, hogy olvastakor termékeny fölfedezéseket tegyünk a világ- és a magyar irodalom romantikus korának — adatszerűen egyébként természetesen ismerős — összefüggéseiben. Ami pedig külön érték: e kapcsolatokat nemcsak Nyugat-Európával, hanem a szomszéd népekkel (lengyel, cseh, román, orosz) is kimutatja. Stílusirányzatot dolgoz föl, így többet tőle természetesen nem is kívánhatunk: a magyar irodalomra csak utal.

4. A kötet olvasása „mélységi dimenzióban”: az irodalom és más művészetek összefüggései terén is tágtítja oktatómunkánkat. A

filmesztétika középiskolai oktatásával megteesszük az első lépést az irodalomtanítás köré szűken vont határok tágítására. Az irodalom komplexebb tanításáról az utóbbi években több módszertani közleményből értesülhetünk. Legtöbb kísérlet épp a magyar romantika területén fogant. Nem véletlenül. Irodalmunk történetének e szakasza az oktatásnak is egyik súlyponti része, és valóban sok művészeti példaanyag áll rendelkezésünkre (láttuk: a romantika célzatosan mossa egybe a művészeteket és műfaji korlátokat). Minden stílus többé-kevésbé tiszta vetülete föllelhető a művészetek egész területén; de kevés az olyan irányzat, amelyben egyik művészeti ág eredményeinek megértése annyira föltételeznél a többi ismeretét, mint éppen a romantikában. A művészeti tárgyak és a stílusirányzatok belső logikájából eredő módszertani elvet: művészeteket művészetekkel együtt (ha mindjárt az irodalom vezérszerepével is) — mindenképp szem előtt kellene tartanunk. *Horváth Károly* tanulmánya — a kortárs zenére, festészetre, szobrászatra, építészetre stb. való utalással — nemcsak mozgósító mintaképet, hanem földolgozható példaanyagot is nyújt pedagógus-olvasóinak; invenciózusan válogatott képanyaga elméleti megfontolás nélkül is szemléltetésre csábít, és a művészeti tárgyak tanárainak koordinálására ad elsőrendű alkalmat — természetesen mindenütt a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével.

Az ízléses kötet — nemkülönben eszméltető tanulságai — föltöti örömlünkben mondjunk le arról, hogy a bevezető tanulmány szakanyagához hozzászóljunk. Ez egyébként is az irodalomtudományi kritika dolga. (Csak futó említés essék a görög szavaknak nyomdatechnikai következtetlenségeiben is bosszantó elírásáról: 201., 331. old.) A függelék gazdag külföldi irodalomjegyzéke nemcsak az irodalomtörténetet gondolkoztatja el — ha a vonatkozó honi szakirodalmat hasonló módon szándékozná számba venni —, hanem a tanárt is. A stílusirányzatok megismerése nélkül nincs korszerű irodalomtanítás —, nincs, még ha a megismerő munka fáradsággal jár is.

Kozma Tamás

Lantosyné Dr. Dabas Erzsébet:

A FELBOMLÓ CSALÁD GYERMEKE

Akadémiai Kiadó, 1965. 138 old.

„A gyermekért folytatott harcnak sok esetben nem a gyermek iránti szeretet, a gyermek sorsáért való aggodás, hanem önző anyagi érdekek a mozgatói.” (Legfelsőbb Bíróság XXI. sz. polgári elvi döntés 1961.) (I. m. 8. old.)



Ehhez kiegészítésül idézzük még az egyik megvizsgált 6 éves kislíú kívánságait: „Az első kívánságom, hogy Apukám ne legyen a világon. A második, hogy a mi családunk éljen boldogan a világon.” (20. old.)

E két rövid idézet is igazolja azt a bonyolult, körmönfont, de a gyermek számára mindig megrázó hatású harcot, érzelmi vihart, melyet a család felmobbása, azaz a szülők válása jelent. A gyermekelhelyezési perek és a láthatási ügyek — melyeket behatóan elemez a szerző — szinte kivétel nélkül a *gyermek érdekét* hangoztatva indulnak. A lélektani vizsgálatok alapján — írja a szerző — ezek őszinteségét igen nagy százalékban (kb. 70%) kétségbe lehet vonni. (39. old.) A tényleges indítók: „az érzelmi sértettség, az anyagi érdek, a lelkiismeret megnyugtatósa, a támaszó védekezés és mások hatása” voltak.

A Magyar Tudományos Akadémia Gyermeklélektani Intézete 12 év alatt végzett (1950—62), 360 lélektani vizsgálatának eredményét, következtetéseit és tanulságait összegezi a szerző. A válás körülményeinek tisztázása és az egész folyamat lebonyolítása általában — így nálunk is — a bíróság feladata. Ez az ügy jogi oldalát tekintve rendszerben is van. A gyermekekre gyakorolt hatás megállapítása és a helyes odaitélés viszont elsősorban nem jogi, hanem pszichológiai kérdés. Így, már a harmincas évektől kezdve keresik világszerte azt a megoldást, amely segítséget nyújtana a bíróságoknak a körültekintőbb és a gyermek érdekeit, fejlődését is jobban segítő döntésben. A külföldi irodalmakban a gyermekvédelmi és társadalmi szervek, valamint az orvosszakértő pszichiáter jönnek e téren számításba. A lélektani vizsgálatok rendszeres alkalmazása a magyar jogrend jelentős kezdeményezése. E kezdeményezés eredményeit ismerteti a könyv.

Gazdag tényelemzésen alapuló anyagát hét fejezetben dolgozza fel. Az I. a módszert ismerteti, szerényen nevezi az eddigi eljárásait kialakult általános módszernek, hiszen minden esetben más-más megoldást kell választania.

A II. fejezet a gyermek-szülő viszonyt vizsgálja és talán ez számunkra a legértékesebb rész (u. i. a IV. fejezet is ezt az anyagot elemzi más szempontból). Eljárást dolgoztak ki annak megvizsgálására, hogy a gyermek milyen viszonyban van a való szülőkkel. Ezt sajátosan lélektani módszerekkel próbálják eldönteni, az eredményt a könyv csoportosítva közli. Újszerű a „Gyermek-szülő találkozás” ismertetése is, melyet az ún. „láthatási” perekkel kapcsolatban alkalmaztak. Nem várt találkozást szerveztek az Intézetben — felügyelet mellett — melyre a gyermeket és az őt elhagyó szülőt is meghívták. Értékes tipikus jegyeket von le itt; a gyer-

mekkel maradt szülő, a gyermek és a gyermektől távol élő szülő viselkedéséből, érzelmi megnyilvánulásából. (Kár, hogy átvette a jól-lehet jogilag elfogadott, de nekünk mégis bántóan idegen: „birtokon belül levő szülő” (a gyermekkel maradt szülő helyett), a „láthatás” (találkozás a gyermekkel) stb. kifejezéseket.) Ebből kiindulva elemzi a szülőknek a perindításnál fellépő motívumait és az egyéb körülményeket is.

A III. fejezet a gyermek befolyásával foglalkozik, amely lehet valódi és látszólagos, de minden esetben módosítja a gyermek őszinte igaz megnyilvánulását. Előfordulását az elemzett esetek ismerete után könnyebben felismerhetjük.

A IV. fejezet az áthelyezés, a láthatás és az „érzelmi leválás” kérdéseivel foglalkozik; melyek közül minket — pedagógusokat — főleg az utóbbi érdekelt elsősorban, hiszen állandóan találkozunk „válási árvákkal”, kiknek érzelmi nevelése és a közösségi munkába való bekapcsolásuk néha komoly gondot jelent. Megismerjük az érzelmi leválás fázisait is: a kettős válás, a kettős elutasítás lehetőségét és feltételeit is.

Az V. fejezet az elhelyezési és láthatási javaslatok szempontjaival inkább a bírósági döntés gyakorlatához nyújt segítséget, míg a VI. fejezet egészen eredeti vállalkozásként foglalkozik a testvérek együttmaradásának és különválasztásának feltételeivel.

A VII. fejezet a reflexiókat összegezi, felhívja az „illetékesek” figyelmét és felelősségét arra, hogy fokozottabb figyelemmel és körültekintőbb gondoskodással bánjanak a „válási árvákkal”. Idézi egy 20 éves fiatal, 8 évi töprengés után írt megrázó és elgondolkodtató sorait: „A per kezdetén hol az egyik, hol a másik szülő volt rám hatással, attól függően, melyik került hozzám közelebb szavaival, viselkedésével. Akkor nem tudtam az igazságot, a valót kihámozni a nagy zűrzavarból, és nem egyszer elgondolkoztam, melyik szülőmnek adjak igazat, ... A lakóhelyemnél fogva anyámhoz tartoztam, és így apámmal ritkán találkoztam. Ha nem is nyíltan, de anyám burkoltan ellene volt annak, hogy apámmal töltsék egy pár órát... amikor intézetbe kerültem... mindkét szülőm egyformán hiányzott... Most, ahogy visszagondolok és megpróbálom megállapítani, hogy ki volt a hibás, még mindig ingadozok és nem tudok dűlőre jutni...”

E könyv ismerete a gyermekkel foglalkozóknak, szülőknak, jogászoknak és pedagógusoknak egyaránt hasznos. Elgondolkodtató módon tudatosítja a család felbomlásának okait és következményeit.

Kiss Ferenc