

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

14.

György Ágoston:

Des formules de coopération gouvernement-université pour l'application d'un programme de recherche pédagogique

/Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique-Toronto (Canada), 26-30 août 1968/

Irena Wojnar:

/Warszawa/

L'art et formation humaine intégrale

Éva Rózsa:

Die Formen der ganztätigen Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen

András Vágvölgyi:

Young graduates and identification with their chosen career

József Veczkó:

Psychologische Überprüfung der Kenntnisse, die die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen

SZEGED, 1970-1971



Editors:

professor György Ágoston

ass. professor Duró Lajos



F.k.: Dr.Kunság Elemér egyetemi adjunktus

Készült a JATE Sokszorosító műhelyében, Szeged.

Engedélyszám 822/1971. - Méret: E/5.

Példányszám: 300 - F.v.: Papp László

Des formules de coopération gouvernement-université pour l'application d'un
programme de recherche pédagogique

Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique
Toronto (Canada), 26-30 août 1968

György Ágoston



I.

1. Il est important et urgent, pour plusieurs raisons, de déterminer quels sont les formules de coopération Gouvernement-Université susceptibles de susciter le développement de la recherche pédagogique.

2. Le progrès social et économique, la révolution scientifique et technique de notre époque ont attiré l'attention dans tous les pays du monde sur les questions de l'éducation, et ont souligné la nécessité des recherches pédagogiques. Les dirigeants responsables de la solution des problèmes sociaux et économiques reconnaissent de plus en plus que l'une des conditions les plus importantes de la solution de ces problèmes consiste à préparer dument la jeune génération à l'avenir et à rendre la génération adulte susceptible de s'adapter aux brusques changements survenus dans la société.

3. Malheureusement, hormis certaines exceptions, l'importance sociale des sciences et des recherches pédagogiques est admise surtout en dehors de l'Université elle-même.

4. Tout particulièrement dans les universités des pays développés, en conséquence sans doute de l'attachement aux traditions, le mépris de la pédagogie est très répandu; il y a des universités qui délivrent à leurs étudiants des diplômes les autorisant à enseigner et où cependant la pédagogie n'est pas enseignée. De nombreux enseignants d'université demeurent convaincus qu'une connaissance solide de chaque spécialité permet, à elle seule, de donner un enseignement et une éducation efficaces; ils ne sont pas disposés à reconnaître la pédagogie en tant que science et la considèrent au maximum comme un art, une affaire d'intuition et de disposition personnelle.

5. Il y a également de nombreuses universités où la pédagogie a été introduite, où ont été instituées des chaires de pédagogie, voire même une faculté de pédagogie comportant plusieurs chaires, et où pourtant l'esprit universitaire, faisant peu de cas de la pédagogie, déprécie l'importance de ces institutions. Celles-ci ne disposent pas des conditions personnelles et matérielles indispensables aux recherches. Selon la conception de certains dirigeants universitaires la pédagogie, pour autant qu'ils la reconnaissent pour une science, n'est qu'une discipline philosophique et historique qu'on peut pratiquer de la même façon qu'il y a plusieurs siècles.

6. Bref, la pédagogie et la recherche pédagogique sont en général négligées dans les universités, où elles ne sont pas considérées à l'égal des autres disciplines, et où elles ne bénéficient pas du même statut.

7. Il est pourtant impossible de résoudre les grands problèmes de la pédagogie à notre époque si de multiples activités scientifiques ne sont pas conduites par les universités dans ce domaine. Les institutions scientifiques de pédagogie, créées en

dehors des universités, pour répondre à un besoin social, ne peuvent pas remplacer les recherches pédagogiques faites dans les universités et ne peuvent remplacer ces dernières dans leurs tâches propres de recherche. Ceci pour plusieurs raisons.

8. Tout d'abord les universités ont généralement la charge de former les professeurs de l'enseignement secondaire, qui doivent acquérir, outre leur formation scientifique spécialisée, une formation pédagogique moderne, si l'on veut qu'ils puissent faire face aux tâches pédagogiques qui leur incombent de plus en plus; or l'enseignement moderne de la pédagogie à l'université est inséparable des travaux de recherche effectués dans ce domaine.

9. En second lieu, l'Université sera obligée à l'avenir d'assurer une certaine initiation pédagogique pour les spécialistes non-enseignants également. A une époque où l'éducation permanente devient de plus en plus une condition absolue de l'adaptation au développement rapide, il n'y a pas que les pédagogues professionnels qui ont des tâches pédagogiques, mais aussi tous les spécialistes diplômés. Avec l'élargissement de la démocratie sociale, les cadres dirigeants peuvent de moins en moins assurer la direction de leurs subordonnés par le seul exercice du pouvoir hiérarchique; ils doivent de plus en plus faire appel aux techniques apportées par la pédagogie.

10. Troisièmement, les relations interdisciplinaires, qui constituent le cadre essentiel des recherches pédagogiques modernes, ne peuvent être garanties intégralement qu'au sein des universités. La pédagogie continue à élargir ses rapports avec d'autres disciplines. Il est naturel qu'entre la pédagogie et ces disciplines, le lien le plus normal et le plus favorable naisse dans les cadres d'une institution où les représentants de ces disciplines sont tous présents. On peut cultiver les "méthodologies" des matières scolaires de la façon la plus fructueuse et la plus moderne là où elles peuvent être étudiées en rapport étroit avec les sciences qui leur correspondent.

11. Quatrièmement, la formation universitaire elle-même est devenue un problème pédagogique important à résoudre dans le monde entier. Les méthodes traditionnelles de la formation universitaire se sont périmées; elles ne peuvent plus, face aux exigences de l'époque, assurer une formation valable des spécialistes créateurs. La structure de la formation universitaire, les rapports entre l'enseignant universitaire et l'étudiant, ne peuvent pas non plus rester les mêmes. Par conséquent la recherche pédagogique devra s'étendre aussi à l'enseignement supérieur et universitaire. On ne peut faire de telles recherches ailleurs qu'à l'université.

12. Enfin, chaque université était, dans le passé, et est actuellement responsable moralement du progrès humain universel et de l'avenir du pays, de la nation. Aujourd'hui cette destinée, cet avenir, dépendent plus complètement qu'autrefois de la solution des questions pédagogiques. L'université ne peut se dérober et ne se dérobera certainement pas au rôle actif qui est le sien dans la solution des grands problèmes pédagogiques.

II.

13. C'est le gouvernement, responsable du sort de la nation, qui peut faire le plus, et qui a également le devoir de faire le plus pour le développement des recherches pédagogiques universitaires. Mais pour qu'il en soit ainsi, deux conditions, inséparable l'une de l'autre d'ailleurs, doivent être réunies:

- Le gouvernement doit avoir une claire notion de la nature des différents problèmes

pédagogiques qui conditionnent le développement du pays, pour être en mesure d'orienter les universités dans leurs activités de recherche pédagogique en fonction de critères précis.

- Reconnaisant ainsi la nécessité de résoudre ces problèmes, il doit être prêt à faire en sorte que les conditions humaines et matérielles indispensables aux recherches soient réunies.

x x x

14. La première question est donc de savoir comment le gouvernement peut se faire une image nette des problèmes pédagogiques à résoudre, et comment il peut orienter les recherches pédagogiques effectuées dans les universités.

15. A notre avis cela ne peut se faire que grâce à la création par le gouvernement, sous une forme ou une autre, d'un comité ou Conseil national scientifique de la pédagogie, qui réunirait les chercheurs pédagogiques les plus éminents du pays, les experts de la politique d'instruction publique, les représentants des établissements subventionnant les recherches scientifiques et les dirigeants des institutions qui s'occupent, ou pourraient s'occuper de la recherche pédagogique.

16. Il résulte évidemment de ce qui a été dit à ce sujet que ce Comité devrait aussi comprendre les représentants des universités appelées à faire de la recherche pédagogique, et en premier lieu des universités formant des professeurs. Nous tenons à souligner qu'il est nécessaire de faire appel non seulement aux universitaires qui se consacrent à la recherche pédagogique, mais aussi aux dirigeants universitaires qui, quelle que soit leur spécialité, jouent un rôle important, en vertu de leurs fonctions, dans la formation des tendances principales des recherches scientifiques universitaires, et dans la distribution des sommes devant assurer les conditions humaines et matérielles de recherches.¹

17. Ce Comité national scientifique de pédagogie peut, comme nous l'avons dit, fonctionner sous plusieurs formes, suivant les habitudes et les institutions des différents pays. Il peut être une commission gouvernementale à statut autonome, ou une section du Comité scientifique d'Etat s'il y en a un. Dans certains pays, c'est le Ministre de l'Education qui crée un Conseil scientifique pédagogique. Si une Académie des Sciences pédagogiques ou un Institut national pédagogique fonctionnent déjà dans le pays, le gouvernement peut charger ces institutions de fonder un Comité national scientifique de pédagogie.

18. Les tâches de ce Comité, quelle que soit sa forme, peuvent être les suivantes:

a) En tenant compte des besoins économiques et sociaux, il doit faire l'inventaire des problèmes pédagogiques importants dont la solution est indispensable pour le progrès

¹ Remarque: Dans de nombreux pays, les universités reçoivent un budget réparti seulement par grands chapitres. Ensuite les organes universitaires compétents répartissent les crédits entre les facultés et ces dernières effectuent elles-mêmes l'affectation à leurs différents secteurs d'activités (chaires, instituts, groupes de recherche, etc.) Il est évident que, dans de telles circonstances, l'ambiance universitaire et particulièrement l'attitude des dirigeants universitaires à l'égard de la pédagogie déterminent dans une large mesure les ressources en personnel et en moyens matériel, affectées aux recherches pédagogiques.

de la nation, et au sujet desquels le gouvernement doit souhaiter qu'un travail de recherche soit effectué en vue de les résoudre.

b) Il enregistre les recherches pédagogiques entreprises dans les institutions pédagogiques scientifiques et dans les établissements d'enseignement supérieur du pays, ainsi que les résultats de ces recherches. Il signale les problèmes importants qui ne font l'objet d'aucune recherche ou d'une recherche insuffisante. Dans certains pays on prépare, en fonction de ce travail, un plan central des recherches pédagogiques à long terme, qui fournit des renseignements détaillés à tous les chercheurs sur les thèmes que le gouvernement juge importants pour la recherche.

c) Directement ou, si cela semble plus efficace, par l'intermédiaire d'un organe gouvernemental important (éventuellement le Ministre de l'Education nationale) il fait des propositions, concernant la recherche, aux universités et aux autres institutions pédagogiques scientifiques. Etant donné que toutes ou au moins la plupart des universités et des institutions scientifiques appelées à la recherche pédagogique sont représentées au Comité, il est possible à ce dernier de tenir compte, dans ses propositions, des possibilités, de la capacité scientifique et de la disponibilité des postes de recherche.

d) Dans le cadre des propositions du Comité, les postes de recherche élaborent leurs plans de recherche qui précisent les ressources en personnel et en moyens matériels disponibles ou potentielles en indiquant celles qui dépendent de l'institution de recherche elle-même, et celles qui ne peuvent être obtenues que du gouvernement; Il en résulte une certaine demande de crédit à présenter au gouvernement pour inscription au budget d'Etat.

e) Le Comité examine les plans de recherche établis pour répondre à ses propositions; il les accepte, les refuse, ou les fait modifier. (Le refus implique seulement que l'Etat ne subventionnera pas la recherche). Il soumet ensuite, pour les plans de recherche qu'il a retenus, des demandes de subventions à l'organe compétent du gouvernement, avec une motivation détaillée. Sur la base des suggestions du Comité, le gouvernement prend les mesures nécessaires pour que les subventions soient accordées par les institutions d'Etat chargées du financement de cette catégorie de recherche; s'il s'agit de recherches à faire effectuer par les instituts ne dépendant pas de l'Etat, le gouvernement peut, soit passer des contrats avec ces instituts, soit autoriser le Comité à passer de tels contrats. Souvent des difficultés surgissent dans les recherches pédagogiques du fait qu'il n'y a pas suffisamment de classes, d'écoles expérimentales et d'autres établissements d'éducation à la disposition des chercheurs. C'est pourquoi, selon les propositions du Comité, le Ministre de l'Education nationale fait mettre des classes, des écoles expérimentales à la disposition des postes de recherche. Il assure, si nécessaire, des avantages, des réductions d'horaires, aux professeurs auxquels il est fait appel.

f) Le Comité doit se charger aussi de contrôler la réalisation des plans de recherche. Le contrôle se fait au moyen de rapports présentés par les postes de recherche à des dates précises, et aussi par tous autres moyens adéquats.

g) Le Comité doit se charger aussi de coordonner à l'échelle nationale les recherches entrant dans sa compétence. Il doit veiller à ce que des recherches parallèles inutiles soient évitées et à ce que les postes de recherche travaillant à des thèmes communs soient en rapport l'un avec l'autre, et éventuellement collaborent selon un plan de recherche commun.

h) Une importante fonction du Comité consiste à faire périodiquement le bilan national des recherches pédagogiques et des résultats de ces recherches. Sur cette base le Comité propose au gouvernement les mesures nécessaires pour moderniser l'organisation de l'instruction publique, le contenu et les méthodes de l'enseignement et de l'éducation.

i) De la même façon, sur la base de ce jugement synthétique, il présente périodiquement au gouvernement des propositions sur les mesures à prendre dans l'intérêt du développement de la recherche pédagogique : assurer un effectif suffisant de chercheurs scientifiques en pédagogie et de personnel technique, moderniser leur formation, établir de nouveaux postes de recherche, chaires, instituts, groupes de recherche pédagogiques dans les universités, développer l'équipement de la recherche pédagogique avec des moyens techniques modernes, etc.

j) Le Comité doit régulièrement s'occuper de toutes les questions importantes concernant la situation de la pédagogie à l'université (formation des professeurs et enseignement de la pédagogie, formation des spécialistes, des chercheurs de pédagogie) et à cet égard il doit élaborer des propositions, des projets de développement, des recommandations à l'intention du gouvernement, du Ministère de l'Education et des autres organismes dont dépendent les universités.

19. En ce qui concerne la structure et la méthode du Comité nous pouvons faire les brèves remarques suivantes :

- A la tête du Comité se trouvent le président et le bureau nommés par le gouvernement. Le travail du Comité est organisé par le secrétaire général. Une ou deux fois par an se tiennent des réunions plénières avec la participation de tous les membres afin de discuter les questions les plus importantes.

- Dans l'intérêt de l'efficacité du travail le Comité se divise en sections. A la tête des sections il y a un président, et un secrétaire responsable de la permanence du travail de la section. Les caractéristiques spécifiques de la situation de la pédagogie dans le pays concerné décident de la nature des sections à former. Le Comité, s'il le juge nécessaire, peut faire appel aussi à des experts de l'extérieur.

x x x

20. Le gouvernement doit être prêt à subventionner d'une manière convenable les recherches pédagogiques. Les recherches pédagogiques modernes sont coûteuses, mais il a été amplement prouvé que les frais investis sont rentables à long terme.

21. Dans la situation actuelle, où il y a encore une contradiction entre la grande importance économique et sociale des recherches pédagogiques et la position des

organes universitaires et scientifiques souvent portés à négliger la pédagogie, il est indispensable que le gouvernement crée un budget séparé pour les recherches pédagogiques.

22. Le montant du fonds gouvernemental destiné aux recherches pédagogiques est déterminé en premier lieu par la situation économique et financière du pays, et l'ordre de priorité entre les multiples problèmes à résoudre; mais il dépend aussi dans une large mesure de la manière dont les dirigeants de l'Etat reconnaissent l'interaction de la pédagogie et du développement de la vie économique et sociale. Sous cet aspect, l'argumentation factuelle, scientifiquement fondée, du Comité représente un facteur extrêmement important pour les organes gouvernementaux.

23. Outre le budget à mettre en place, le gouvernement doit apporter une autre forme d'encouragement aux recherches pédagogiques: il doit, sans recourir à des moyens portant atteinte à l'autonomie universitaire, faire en sorte que les organes dirigeants des universités, financés par lui, affectent aux recherches pédagogiques des crédits suffisants.

24. Le gouvernement doit aussi obtenir des institutions et fondations privées qu'elles contribuent aux budgets des recherches pédagogiques.

III.

25. En dehors du contact entre les universités et les organes gouvernementaux centraux, en vue de faciliter les recherches pédagogiques, une collaboration est possible, et même nécessaire, entre les universités et les organes et autorités des collectivités locales: départements, cantons, municipalités, etc.

26. L'université est toujours le centre intellectuel d'une région, et est obligée moralement de contribuer, entre autres par la recherche scientifique, à résoudre les problèmes de la région. Il faut évidemment concevoir ce rôle d'une manière telle qu'aucune université ne puisse se permettre de servir uniquement des intérêts provinciaux.

27. Dans le domaine relevant de la compétence intellectuelle de l'université, de nombreux problèmes spéciaux de la pédagogie peuvent se poser dont la solution exige un examen scientifique: questions de système scolaire provenant des conditions d'habitat locales, problèmes sociologiques de la pédagogie, problèmes des établissements d'enseignement spéciaux fonctionnant seulement dans la localité, évaluation régulière des résultats obtenus par les élèves dans les écoles de la circonscription, questions spécifiques de cultura populaire, etc.

28. Les organes locaux responsables de l'enseignement et de l'éducation de la jeunesse, doivent chercher à renseigner régulièrement les dirigeants et les spécialistes pédagogiques de l'université sur les problèmes pédagogiques locaux qui se posent, et pour la solution desquels ils comptent sur l'aide de l'université. L'information doit être réciproque: l'université, les spécialistes pédagogiques de l'université doivent de leur côté attirer l'attention des autorités compétentes sur les problèmes pédagogiques urgents qui se posent dans la région, et doivent proposer de faire l'examen scientifique approfondi

de ces problèmes.

29. Les formes de l'information réciproque peuvent être les plus diverses. Comme résultat de l'information réciproque, une entente concrète, éventuellement un contrat peuvent être conclus entre l'université et les autorités locales, chargeant l'université de faire certaines recherches pédagogiques, tandis que les autorités locales de leur part entreprendront de subventionner partiellement ou entièrement les recherches et garantiront les autres conditions des recherches: possibilités de faire des expériences dans les écoles, aide au réseau d'inspecteurs, de directeurs d'école et d'enseignants, etc.

30. Le contact entre l'université et les écoles et établissements d'éducation de la région est d'ailleurs la condition indispensable d'une utilisation efficace de la pédagogie moderne et de son enseignement. La théorie pédagogique peut être effective seulement dans le cas où elle maintient un contact étroit et permanent avec la pratique pédagogique, où elle pose les véritables problèmes du travail enseignant et éducatif, et cherche aussi à y répondre. Il faut également que les étudiants en lettres entrent en contact relativement tôt, à partir des deux premières années de leur formation, avec la pratique de leur carrière future. Il faut les intéresser à l'activité pédagogique pratique, même pendant les dernières années de leur formation. Le futur enseignant doit faire connaissance avec les méthodes de recherche pédagogique, non pour devenir un chercheur pédagogique mais pour pouvoir contrôler son propre travail par des moyens scientifiques, pour faire des recherches pédagogiques dans son activité enseignante et éducative, pour mesurer les résultats de son activité, afin de développer et d'améliorer l'efficacité de cette activité.

31. Le gouvernement, pour sa part, doit encourager l'université et les autorités locales à établir un tel contact, utile pour les recherches pédagogiques, la formation des professeurs et l'enseignement universitaire de la pédagogie. Le gouvernement peut notamment prêter cette assistance en faisant prendre conscience aux dirigeants des collectivités locales comme à ceux de l'université, de l'importance grandissante des questions pédagogiques du point de vue du progrès de la nation.

32. Il y a lieu d'interpréter d'une façon très souple le modèle des contacts gouvernement-université, et autorités locales-université qui a été présenté dans cet exposé. Il est évident que ces contacts peuvent revêtir des formes particulières dans chaque pays en fonction de ses caractéristiques propres.

APPENDICE

Les suggestions avancées ci-dessus pour une coopération efficace entre le Gouvernement et les Universités dans le but de développer la recherche pédagogique s'appliquent en large mesure aux conditions qui prévalent dans les pays européens. Parmi les questions qu'on aimerait voir discuter sur la base de ces propositions, figurent les suivantes:

1. (Voir para.15) Quels seraient les avantages et les inconvénients de l'établissement d'un Comité national scientifique de pédagogie dans d'autres pays, ou un tel Comité n'existe pas, et, en particulier, dans les pays sous-développés?
2. (Voir para.25) Faut-il, dans tous les pays, attribuer une grande importance à l'accroissement des activités universitaires locales dans le but d'améliorer le système scolaire? Si oui, quelles seraient les modalités de cette action et les problèmes posés dans le domaine de la recherche pédagogique?
3. On peut soutenir qu'un enseignement vivant de la pédagogie dans les universités et les écoles normales exige que le corps enseignant soit activement engagé dans la recherche. Il est possible, cependant, de se demander, si l'université est l'institution ayant pour rôle de résoudre les problèmes que le gouvernement ou un Conseil national de la pédagogie estime les plus urgents:
 - si l'on met l'accent sur la recherche à but immédiat, dans les programmes de l'université, ne risque-t-on pas de voir celle-ci négliger la recherche fondamentale à long terme?
 - si l'on insiste sur les problèmes d'organisation scolaire, de méthodes d'enseignement, etc, ne court-on pas le risque de voir négliger des domaines de recherche ne relevant pas directement des problèmes pédagogiques du moment, à savoir la philosophie et l'histoire de l'éducation, l'éducation comparée, etc.?

Формы сотрудничества правительства и университетов в интересах развития педагогических исследований

Льёрд Агостон

Автор подготовил настоящий материал для совещания экспертов ЮНЕСКО по обсуждению проблем педагогических исследований.

Совещание было проведено в г. Торонто (Канада) 26-30 августа 1968 г. Автор отмечает наблюдаемое во всём мире неблагоприятное положение педагогики в университетах. Университеты всё ещё недооценивают педагогику и не обеспечивают нужных условий для педагогических исследований. Это ненормальное положение тормозит развитие народа, нации, которое в настоящее время в значительной степени зависит от научного решения проблем воспитания. Автор в дальнейшем подробно останавливается на тех условиях, созданием которых правительство может поощрять педагогические исследования в университетах. Он разрабатывает ту организационную модель сотрудничества правительства и университетов в целях содействия развитию педагогических исследований, которую в соответствии со своими условиями могут применять самые различные страны. В заключение автор освещает связь университета и местных органов народного образования в интересах содействия развитию педагогических исследований.

Forms of the Cooperation of the Government and the University in the Interest of
the Promotion of the Pedagogical Research

György Ágoston

The material published here was prepared by the author for the special conference organized by UNESCO to discuss the problems of pedagogical research. The conference was held in Toronto, Canada, on 26-30 August, 1968. The author outlines the unfavorable position of pedagogy at the universities which is a world-wide phenomenon. The universities still generally undervalue pedagogy and do not ensure suitable conditions for pedagogical research. This is an abnormal situation and hinders the development of a nation which today greatly depends on the scientific solution of the problems of pedagogy. Then the author deals in detail with the possibilities by the creation of which the Government can promote pedagogical researches at the universities. He works out the organization model of the cooperation of the Government and the universities for the promotion of pedagogical researches. This model, when modified according to their peculiarities, can be used by the most different countries. In conclusion the author speaks of the relations of the universities and the local organs of public education also in the interest of promoting pedagogical researches.

L'art et formation humaine Intégrale

Irena Wojnar

/Warszawa/

POUR UNE SYNTHÈSE DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'EXPÉRIENCE

Il est bien connu - toute la tradition pédagogique le justifie - que l'éducation doit se proposer la formation de la totalité de la personne humaine. De nombreux pédagogues et des philosophes ont insisté sur ce but de l'éducation; dans cette lignée de pensée se situent aussi bien les plus grands philosophes grecs que F. Schiller, auteur de lettres célèbres sur l'éducation esthétique de l'homme et les auteurs modernes (citons seulement l'auteur de *L'Education through Art*, sir Herbert Read). En pensant à une formation „totale" ou intégrée de l'homme au moyen de l'art, nous ne devons pas cependant nous limiter aux arguments uniquement historiques ou bien livresques. C'est toute la situation de l'homme dans notre civilisation contemporaine - une situation difficile et posant de nombreux problèmes - qui demande, exige même une formation plus intégrée.

Quand on fait allusion à la totalité de l'être humain ou bien à une personnalité intégrale, on est souvent soupçonné d'utopie pédagogique, tellement la vie courante semble la contredire. La personne apparaît le plus souvent désintégrée, morcelée, tout le système de la formation contribuant à un morcellement encore plus poussé. La spécialisation professionnelle limite souvent les chances d'une ouverture d'esprit plus grande; les différentes parties de la personnalité fonctionnent en quelque sorte d'une manière autonome. L'unité de la pensée et de la compréhension est de plus en plus compromise et, aussi est compromise l'unité de l'image du monde dans l'esprit humain et l'unité de cet esprit lui-même. Tout notre système de formation, le système scolaire en premier lieu, contribue effectivement à ce morcellement dangereux. Les enseignements spécialisés sont en principe distribués séparément et d'une façon autonome et même quand il s'agit de l'art, on l'enseigne comme s'il n'était que des arts différents, tout en oubliant l'existence de l'Art tout court. C'est ainsi que chaque enseignement devient valable uniquement par rapport à lui-même; rares sont les cas où l'on met en évidence les relations mutuelles entre les enseignements et, aussi rares, les tentatives pour considérer les enseignements en fonction de la personne humaine. Dans cette situation, l'homme est en quelque sorte envahi par des quantités d'informations séparées, dont le sens et la logique lui paraissent difficiles à déchiffrer.

L'homme face aux informations nombreuses et diversifiées se trouve souvent perdu et menacé, quelquefois trop sceptique. On peut alors être d'accord avec l'opinion de Leopold Flam: „L'homme moderne pense très peu, ne croit à rien, mais il sait beaucoup."¹ (Il sait signifie ici: il possède beaucoup d'informations.)

Plusieurs tentatives ont été faites afin de changer cet état de choses et de défendre l'attitude personnelle et consciente de l'homme face au monde.

¹L'homme et la conscience tragique, par Leopold Flam, Bruxelles-Paris, 1964.

Le philosophe américain contemporain, Philip H. Phoenix, auteur du livre remarquable *The Realms of Meaning*, met en évidence une nécessité de la pensée intégrale, identifiée avec une expérience intellectuelle, un processus de penser d'une manière personnelle. Cette idée paraît analogue à celle qui est proposée dans les livres connus du psychologue américain Jerome S. Bruner. On retrouve, dans les écrits de penseurs divers, des suggestions sur la nécessité d'une „logo-katharsis", c'est-à-dire d'une „logo-thérapeutique" susceptible de corriger les mauvaises manières de penser, qui sont le plus souvent ou une insuffisance à penser ou des pensées privées de tout accent personnel. Dans cette logo-katharsis, l'accent est mis sur l'appréhension de penser d'une manière personnelle et sur le savoir personnel (personal knowledge), très souvent proche de la pensée esthétique.

C'est une notion plutôt neuve dans notre langage pédagogique et qui demande quelques éclaircissements. Le plus souvent, on identifie l'expérience esthétique uniquement avec les sentiments et les émotions, en mettant l'accent sur les différences entre les facultés intellectuelles et les facultés esthétiques. Il est vrai, pourtant, que la tradition théorique, dans le domaine de l'esthétique, prenait en considération les valeurs intellectuelles, cognitives de l'art; mais la pratique pédagogique négligeait le plus souvent ces idées et limitait la formation esthétique de l'homme uniquement à la formation de sa sensibilité. L'opinion pédagogique la plus répandue divisait en quelque sorte la personne humaine en deux domaines séparés: celui de l'émotion soumis à l'influence de l'art, et celui de l'intelligence formée, pensait-on, grâce aux connaissances enseignées et acquises. C'était encore plus dangereux quand on soulignait le caractère intellectuel de toutes les connaissances privées d'accents émotionnels, en ne laissant aucune chance au savoir acquis d'une manière personnelle et émotionnelle.

Ces idées changent heureusement de nos jours, et on peut citer maintes opinions sur la valeur de l'art dans la formation intellectuelle de l'homme, ou bien sur la particularité des connaissances acquises grâce à l'art. Il est cependant utile et intéressant d'évoquer, sur ce même thème, quelques opinions de philosophes, anciens et modernes.

Les plus importantes semblent les idées formulées par les philosophes de la deuxième moitié du XVIII^e siècle. Pour Kant, l'expérience esthétique était la garantie d'une synthèse entre les fonctions de la raison pratique et de la raison théorique, une synthèse entre les émotions et l'intelligence. L'esthétique en tant que discipline scientifique toute nouvelle et libérée de la philosophie dont elle constituait une partie intégrante, se proposait comme domaine de réflexion la particularité des processus de connaissance esthétique différents de ceux qui se réalisent par l'intermédiaire de l'intellect. Il s'agissait du savoir acquis par l'intermédiaire de la sensibilité émotionnelle. On reconnaissait la valeur de l'art dans la libération de la sensibilité; on accentuait cependant les liens existant entre la sensibilité et l'intellect, ce qui permettait à l'intellect de devenir plus personnel. On proposait une logique esthétique-science de la connaissance sensible, opposée à la logique intellectuelle, mais non en contradiction avec cette dernière. Dans son livre important *Esthetica*, écrit vers 1750, A. Baumgarten propose une „science du sensible", et il écrit: „Ce n'est pas la raison, mais la sensibilité (Sinnlichkeit) qui est constitutive de la vérité ou de la fausseté de l'esthétique: ce que la sensibilité reconnaît, ou peut reconnaître comme vrai,

même si la raison le rejette comme non-vrai" ¹

À côté de la logique - la science du raisonnement -, Kant plaçait l'esthétique, cette science du sensible et Schiller proposait tout un programme de la formation de l'homme, basée sur ces principes: „Seul l'homme „total" en qui l'unité de la raison s'allie à la multiplicité de la nature, sera capable et digne d'échanger l'état né de la nécessité contre celui de la liberté."²

Selon les idées des auteurs allemands cités, la valeur de l'art consiste dans la libération de la sensibilité chez l'homme. À notre époque, ce même sujet, cette même interprétation de l'art sur le plan de la totalité de l'homme, paraît être enrichie par quelques idées nouvelles et importantes du point de vue pédagogique. Il s'agit justement du „savoir esthétique" et de „l'activité esthétique" conçue comme forme de pensée créatrice et objectivée dans la réalité.

L'auteur déjà cité, Ph. H. Phoenix, énumère les différentes façons de penser ou de comprendre (le mot anglais meaning est assez difficile à traduire avec précision) nécessaires à l'homme et véritablement humaines. Il analyse aussi la manière de penser esthétique et la manière de penser personnelle si étroitement liée, elle aussi, aux expériences esthétiques.

Le contact avec l'art, pense Phoenix, est toujours immédiat, chaque oeuvre nous parle d'une façon intime en provoquant une expérience personnelle et unique. C'est par l'intermédiaire de cette oeuvre que nous entrons dans le monde des valeurs morales ou sociales et que nous recevons un message qui commence à vivre dans notre propre personnalité.

Ce sont les moyens concrets propres aux arts particuliers qui décident du caractère de nos expériences esthétiques, qui conditionnent notre façon d'acquérir le savoir esthétique. Il est évident que la vie psychique de l'homme peut être rendue objective aussi bien par les rythmes et les mélodies musicales que par les formes de l'expression chorégraphique ou par le dynamisme de signes plastiques. La pensée esthétique correspond au processus de notre compréhension intime et intérieure de l'oeuvre d'art et elle n'est pas toujours, et même assez rarement la conséquence de ce que nous savons sur l'art (dans le sens de nos informations sur l'art, sur l'artiste, le style, l'époque, etc.). Pour Phoenix, on peut parler de deux processus intellectuels, précisément définis en anglais; il s'agit de knowledge (le savoir identifié avec l'acquisition des informations) et understanding (le savoir en tant que compréhension personnelle). Il est évident qu'entre ces deux processus il devrait exister des liens réciproques, mais le plus souvent l'acquisition des informations ne conditionne aucune compréhension véritable. L'immédiateté du contact de l'homme avec l'art paraît être une condition essentielle pour les processus de compréhension dans un sens personnel, c'est la possibilité d'entrer dans le domaine des expériences des autres, de vivre leurs illusions, de devenir en quelque sorte quelqu'un d'autre. C'est uniquement grâce aux expériences esthétiques qu'on peut multiplier les ambiances et les situations vécues, jouer les rôles divers tout en restant soi-même. Et cela, est, semble-t-il, la condition

¹ Cité d'après Eros et Civilisation, par H. Marcuse, Paris, 1963.

² F. Schiller, Lettres (lettre quatrième).

pour comprendre les êtres humains sans les valoriser, pour les comprendre par leurs expériences.

Il s'agit alors de cette fonction de l'art qu'on peut définir comme totalement enrichissante. On peut évoquer encore quelques auteurs qui s'en préoccupent. Le psychologue soviétique Vygotskij, qui a travaillé pendant les années trente de notre siècle et qui est l'auteur d'une intéressante psychologie de l'art, propose une idée de la catharsis un peu différente de celle qu'on connaît d'après Aristote - et qui est devenue classique - et différente aussi de la catharsis psychanalytique. Vygotskij pense que la catharsis par l'intermédiaire de l'art est l'équivalent d'une découverte de la dimension nouvelle de la vie, d'une vérité nouvelle sur la vie même. Tout comme la science, qui est une „contagion" par la pensée des autres, comme la technique qui prolonge nos mains, l'art en tant qu'essence de la vie, fait découvrir à l'homme ses profondeurs.

C'est aussi grâce à l'art, pense-t-on, qu'une vision poétique, artistique du monde et de la vie change les attitudes propres de l'homme. Il ne s'agit ni d'un effet uniquement intellectuel ni uniquement émotionnel: c'est un effet total; vivre l'art signifie le prendre „dans soi-même", l'introduire dans notre propre biographie.

L'art est, de nos jours, souvent conçu - et ce sont les auteurs soviétiques contemporains qui le mettent en évidence - comme le possible de l'homme, comme un récit sur ce qui pourrait arriver. L'art nous permet de connaître ainsi mieux le monde réel et de „modeler artistiquement le monde donné."

Sir Herbert Read réfléchissant sur les nouvelles synthèses de la pensée humaine nécessaires surtout à l'homme de notre époque, souligne les valeurs cognitives de l'art, valeurs empiriques et non pas spéculatives. C'est à ce problème qu'il a consacré son livre *The Form of Things Unknown*.¹ Il constate que la science est devenue, de nos jours, de plus en plus spéculative, mais l'art reste toujours empirique. La vérité n'est pas uniquement dans nos découvertes, mais plutôt dans nos propres créations. A la lumière de cette opinion, l'art nous apparaît non seulement comme l'expression de sentiments, d'émotions humaines, mais encore comme une partie de la réalité faite, créée par l'homme lui-même. Ainsi, l'activité artistique semble-t-elle s'approcher d'une activité intellectuelle. Et ce n'est pas par hasard qu'on se sert dans notre langage pédagogique contemporain d'une expression comme: comprendre esthétiquement le monde, ou penser par l'intermédiaire des yeux.

Cette brève évocation des arguments cités nous permet toutefois de réfléchir sur la valeur formative de l'art d'une façon plus large et plus synthétique qu'on ne le pense souvent en ne voyant que le côté émotionnel de l'expérience esthétique. L'art nous paraît un moyen pour penser et pour comprendre le monde et la condition humaine, d'une façon plus intime, plus personnelle et aussi par l'engagement des sens et de l'intelligence à la fois. C'est le sens de la vue qui était le plus souvent envisagé par rapport aux processus de la connaissance. C'est aussi la conviction partagée par H. Read qui a dit que l'image précède l'idée, dans la conscience humaine.

¹ *Essays towards an Aesthetic Philosophy*, London, 1960.

Les possibilités intellectuelles, cognitives de l'image cinématographique, ont été analysées par le grand cinéaste S. Eisenstein, auteur de la théorie célèbre du cinéma intellectuel. Déjà en 1930 il écrivait: „Il s'agit de réaliser une série d'images composées de telle manière qu'elles provoquent un mouvement affectif et suscitent, à leur tour, une série d'idées. Le mouvement va de l'image au sentiment et du sentiment à la thèse soutenue. En procédant ainsi, on risque évidemment de tomber dans le symbolisme; mais vous ne devez pas oublier que le cinéma est le seul art conret qui soit en même temps dynamique et qui provoque une excitation du cerveau".¹ Eisenstein faisant suite à sa propre théorie, suggérait les possibilités de penser „au moyen des affiches", il s'intéressait aux symboles des idéogrammes, c'est-à-dire aux illustrations des idées, ou bien à la transposition des idées, ou bien à la transposition des idées dans un langage graphique (par exemple, le couteau et le coeur comme symbole de la tristesse, etc.).

La valeur intellectuelle de l'art, dans le domaine de l'art dramatique, a été mise en évidence par le dramaturge allemand Bertold Brecht qui demandait au théâtre d'éveiller les plaisirs intellectuels.

La confiance dans l'art agissant aussi sur les facultés intellectuelles de l'homme, doit faire sur-monter quelques mauvaises traditions pédagogiques et esthétiques, liées à l'époque où l'art avait été conçu uniquement comme un plaisir, un passe-temps. Notre nouvel idéal, ou bien notre nouveau modèle de la vie intégrale toute pénétrée de l'esprit ouvert et créateur, est appuyée sur une synthèse des émotions et de l'intelligence, de l'engagement et de la création. La réalisation d'une synthèse n'est possible que grâce aux diverses activités personnelles accomplies par l'homme, et à ces activités appartiennent aussi bien l'art que la science.

Une telle réflexion sur l'art permet d'écartier encore un danger assez commun dans l'interprétation de ces phénomènes. On est souvent habitué à limiter le domaine de l'art uniquement à ce qui est dans l'homme très personnel et individuel à la fois. Et en pensant à l'art en tant qu'élément subjectif on l'imagine souvent capricieux et accidentel, ne méritant pas, dès lors, une réflexion pédagogique sérieuse. Nos réflexions actuelles sur l'art, témoignent cependant d'un autre aspect de ce problème. Dans le monde des créations humaines, on voit bien une synthèse approfondie et très intime des facteurs subjectifs et objectifs: les expériences humaines les plus personnelles deviennent, justement grâce aux créations artistiques, les objets des activités dont le sens et la valeur dépassent le cadre psychique et personnel. Et de l'autre côté, la dimension personnelle psychique de toute oeuvre d'art, son „petit monde à part", parle à sa manière propre au spectateur, lecteur, et cela de la façon la plus intime. Le problème pédagogique qui se pose en premier lieu concerne les critères du choix, mais quoi qu'il en soit il s'agit toujours de faire en sorte que les hommes voient de leurs propres yeux et de les faire juger d'après leur goût personnel.

MORALISER OU PAS?

Considérer l'art comme un moyen de la formation morale est une tradition très ancienne. Il suffit d'évoquer le célèbre exemple de Platon qui unissait dans son

¹ Cité d'après H. AGEL, *L'esthétique du cinéma*, Paris, 1957.

royaume idéal les idées de la bonté morale et de la beauté esthétique. Le beau, conçu comme une catégorie esthétique principale, prouve sans difficulté combien l'approbation morale s'approchait de l'approbation esthétique. Même dans les vocabulaires les plus communs on voit l'adjectif beau appliqué aussi aux faits du domaine moral; on dit: beau caractère, etc. La tradition pédagogique a toujours suivi cet exemple et l'idéal grec de kalos-kagathos paraît toujours valable théoriquement, bien que la réalité la démente.

L'opinion était bien répandue que l'effet moralement valable n'était exercé que par l'oeuvre exprimant un idéal, un certain modèle de la vie morale. Cette opinion, mise en évidence surtout par une morale ad usum delphini, menait vers une condamnation dangereuse de toute oeuvre d'art privée d'un idéal accepté à l'avance, et aussi vers l'établissement de critères d'appréciation éloignés d'une appréciation uniquement esthétique. Peu à peu, les critères moraux commençaient à dominer dans certains milieux et par rapport à certaines oeuvres, par exemple par rapport à la littérature destinée aux enfants, etc. C'est ainsi qu'on n'attribuait aucune valeur morale aux oeuvres qui n'exprimaient pas une idée morale facilement comprise, ou bien aux oeuvres sans héros ou modèle. On se proposait cependant de construire les schémas du comportement dit moral, on énumérait les traits du caractère positif, on proposait toute une philosophie facile des récompenses et des châtements.

Ce point de vue permettait facilement de réaliser une critique sévère par rapport aux oeuvres diverses, ce qui a été d'ailleurs commencé déjà par Platon. Toute l'estime de Platon pour l'art est accompagnée d'une sévérité à l'égard de quelques-uns de ses charmes dangereux. Le philosophe, hostile à toute apparence, est également peu favorable à l'endroit des arts imitatifs, parmi lesquels il retrouve en premier lieu la poésie et la peinture. C'est aux arts musicaux qu'est attribuée la valeur propre de l'art. L'effet de la musique, c'est bien celui d'éveiller chez l'homme les sentiments éthiques, de caractère positif ou négatif. Dans la mesure où ce qui est représenté par la danse, le chant et le son, est bon ou mauvais, la musique elle-même acquiert la qualité d'être bonne ou mauvaise. Cette même opinion, on la retrouve chez les nombreux pédagogues qui nient toutes les possibilités pédagogiques des oeuvres privées de moralisme. Ainsi faudrait-il condamner non seulement la plupart des oeuvres contemporaines, mais aussi presque tout Shakespeare! Ce paradoxe doit nous inquiéter.

Il est encore un côté important du problème: celui de l'art et de la morale, problème aussi actuel et vivement discuté. Il est bien connu que la sensibilité esthétique n'est pas toujours accompagnée, chez les divers êtres humains, d'une même sensibilité morale. On connaît les exemples de personnes disposant d'un goût esthétique raffiné et d'une haute culture esthétique et en même temps capables d'un comportement amoral, même criminel. On se demande souvent comment il est possible que la sensibilité esthétique ne soit pas automatiquement une garantie de la sensibilité morale correspondante. Si la haute moralité n'est pas exceptionnelle chez les gens vivement préoccupés par l'art, on peut toutefois douter que l'art soit toujours le fondement de la formation morale et l'on évoque, entre autres, les exemples trop bien connus de la dernière guerre mondiale: les faits d'une cruauté raffinée réalisés par des gens possédant une culture esthétique, surtout musicale très raffinée, elle aussi.³

Quoi qu'il en soit, il reste possible de considérer l'art en tant que moyen pour la formation morale de l'homme. On peut risquer l'opinion que les liens les plus intimes entre l'effet esthétique de l'art se réalisent dans le domaine des valeurs de contenu, on dirait même: des valeurs cognitives de l'art quand il devient la synthèse, la plus complète, de la forme, des idées et de l'expression. Cette synthèse, une fois ébranlée, on est menacé ou par un esthétisme superficiel et dangereux, ou par un moralisme sec et achématisé.

De toute façon, les domaines de l'art dont l'effet se réalise surtout dans les dimensions de la vie purement émotionnelle - et cela grâce à leurs valeurs fondamentalement formelles, et c'est évidemment le cas de la musique - montrent le danger de former chez l'homme une attitude uniquement esthétique. Il s'agit d'évoquer ici l'exemple bien connu d'Oscar Wilde qui pensait: „J'ai considéré toujours l'art comme une réalité suprême, et la vie comme une simple apparence". L'autre exemple, plus simple d'ailleurs est celui d'un homme ravi en contemplant le spectacle d'une maison enflammée, et privé de toute compassion pour les souffrances humaines qui en résultent. Cet homme regarde l'incendie comme si c'était une toile peinte tandis que la vie réelle demanderait une participation au sauvetage.

L'accent mis par la pédagogie esthétique contemporaine sur le côté actif de l'expérience esthétique contemporaine, sur son engagement personnel, semble susceptible d'éviter les dangers de l'attitude évoquée.

Il paraît en être de même en ce qui concerne les dangers d'un esthétisme amoral: le côté critique et cognitif de l'expérience esthétique peut garantir une synthèse heureuse. L'engagement intellectuel dans le contenu de l'oeuvre protégerait contre les effets trop suggestifs des émotions, mais l'émotivité permettrait en même temps une pénétration plus intime dans l'essence des situations et des spectacles. De toute façon, on peut risquer cette opinion que la possibilité d'exercer des effets moraux est toujours plus grande pour les oeuvres d'art possédant un contenu plus net; on voudrait dire: pour les oeuvres du genre littéraire. Il faut évoquer ici la distinction importante établie par le philosophe polonais, le professeur Tatariewicz, en ce qui concerne les attitudes esthétiques différentes provoquées par les arts divers. Il s'agit alors des attitudes esthétiques au sens simple provenant d'un plaisir surtout formel, en premier lieu visuel; des attitudes esthétiques littéraires quand il s'agit d'une appréciation du contenu de l'oeuvre (non seulement de l'oeuvre littéraire) et des attitudes esthétiques dites poétiques provoquées surtout par les oeuvres poétiques ou musicales, et dominées par les sentiments émotionnels.

En revenant à notre exemple, on pourrait alors parler d'un effet moral des oeuvres qui ne posent rien devant les yeux du spectateur, mais qui agissent par l'intermédiaire des signes et des mots, qui provoquent les réflexions, et qui permettent de nous imaginer les choses et les phénomènes qu'on ne peut ni peindre, ni sculpter, ni jouer sur un instrument de musique. Il s'agit alors des oeuvres exprimant un contenu, un sens, des idées et ce sont, à côté des oeuvres littéraires, les oeuvres plastiques, filmiques, plus rarement les oeuvres musicales. Toutes ces oeuvres nous

invitent aux expériences esthétiques qu'on peut nommer littéraires.

Il serait beaucoup plus difficile de retrouver les effets moraux des oeuvres qui provoquent les attitudes uniquement spectaculaires, c'est-à-dire correspondant aux valeurs uniquement formelles de l'art. Certains estiment pourtant que même ce genre de valeurs possède aussi un sens moral. On reconnaît rarement que le comportement de l'homme et sa vie psychique sont aussi formés par les structures des sons, des formes et des couleurs qui lui procurent la joie, qui éveillent la tristesse, la douleur, le calme et l'inquiétude. C'est ainsi que les impressions acquises par l'homme, par intermédiaire des états psychiques divers, deviennent la base de la formation de son caractère, de sa capacité de distinguer le bien et le mal. Sans cet aspect de la sensibilité morale, il ne s'agirait que d'un moralisme théorique.

C'est ainsi que se pose la nécessité de réfléchir d'un point de vue moral aussi sur les valeurs dites formelles de l'art qui, sans la participation parfois de la conscience humaine, contribuent à organiser son comportement, ses réactions, ses préférences, etc.

Il nous reste encore à déchiffrer un aspect signalé ci-dessus et notamment celui qui touche à la possibilité d'agir moralement par l'intermédiaire de modèles moralement négatifs, présentant les situations moralement équivoques et pleines de conflits; on dirait: par l'intermédiaire des antimodèles. Encore une fois, la théorie générale de l'art peut nous donner un support. En parlant des valeurs de l'art on énumère à juste titre, à côté des valeurs de la forme et de celles du contenu, les valeurs de l'expression. Ce sont justement ces valeurs qui répondent à l'appel de certaines attitudes psychiques chez l'être humain, les attitudes ou plutôt les facultés qui ont été, à juste titre, nommées par Mikel Dufrenne „les a priori affectifs", parallèles à ceux qui ont été mis en évidence par Kant par rapport aux catégories intellectuelles. S'il est vrai que l'homme est inquiété par toutes sortes de conflits intérieurs provenant de son sentiment de la peur et de la solitude, de la tension entre la grandeur des idées et la mesquinerie des hommes, ce genre de conflits peut être satisfait, dépassé par certaines expériences esthétiques animées par l'art dramatiquement expressif.

Déjà Aristote démontrait de quelle façon l'accumulation de conflits et de passions humaines, provoqués par la participation du spectateur au spectacle de la tragédie, devient le chemin pour l'apaisement et pour l'harmonie. Ce qui paraît un élément important et nouveau, introduit par Aristote, c'est une idée de la thérapeutique de l'âme non par l'apaisement des passions, mais par les passions elles-mêmes. C'est ainsi qu'a été ouvert le chemin de l'effet moral du dramatique. L'effet cathartique de l'art se réalisait par les expériences esthétiques intenses, par les passions à la fois exprimées par l'art et ressenties par le spectateur. En pensant à la formation de l'homme riche et intégral, à la formation authentique, on peut défendre du point de vue moral les grandes oeuvres qui animent les passions, qui provoquent les expériences parfois déchirantes de la vie, mais qui, en même temps, éveillent les réflexions sur le drame de la condition humaine, sur l'impossibilité tragique de résoudre certains conflits. Et c'est ainsi que l'art, pour ne citer que les exemples grandioses de Shakespeare, de Goya, de Dostoïevsky ou de Kafka, nous offre une

clé pour pénétrer dans les profondeurs du drame humain, du drame de la solitude, de la passion, de l'amour et de la mort. Une expérience esthétique étant à la fois une expérience intellectuelle peut devenir la source d'une pensée plus personnelle et plus approfondie et amener l'homme à l'acquisition de sa propre conscience de la vie et des ses opinions morales personnelles. Une bonne réalisation de la formation morale par l'art ainsi conçu demande un bon pédagogue et un bon contact avec les élèves.

Il nous semble alors, à ce point, qu'il doit exister deux genres de formation morale par l'art, deux degrés de cette formation. Il est évident que, quand il s'agit des enfants jeunes et de situations moralement simples, il faut réaliser l'éducation morale dans son sens le plus traditionnel symbolisé par la morale de la récompense et du châtiment, la morale de Cendrillon qui trouve son prince charmant. Mais au fur et à mesure que le sujet prend conscience de la vie réelle et de son caractère moralement équivoque, il lui faut une orientation moins schématique, basée sur la réflexion. Il lui faut un esprit moral plus ouvert au monde des conflits et des passions, surtout sur le plan de l'humain le plus intime. C'est ainsi qu'on propose une formation morale du deuxième degré, celle qui agit par les modèles souvent négatifs, par l'engagement de l'esprit critique, mais aussi par la formation de passions.

La formation morale de l'homme par l'art est, selon notre opinion, assez loin de donner des recettes, des modèles et des sanctions. C'est plutôt une formation de l'homme pensant et sensible, capable d'avoir et de réaliser sa propre vérité morale.

L'IMPORTANCE DE L'IMAGINATION

Si l'imagination est la capacité de l'homme d'élargir sans cesse les limites de son expérience, l'art pourrait être défini comme le moyen pour la rendre toujours plus active et plus riche. On peut cependant se poser une question: l'imagination est-elle vraiment nécessaire à l'homme? Est-elle nécessaire à tout être humain? Ce genre de question paraîtrait sans réponse si on la posait sur le plan d'une éducation traditionnelle correspondant aux processus de l'adaptation de l'homme à un milieu déjà existant, de l'acquisition d'un savoir bien stable et sûr, de l'apprentissage des activités toujours destinées à se répéter, en bref, sur le plan de l'éducation identique avec la préparation de l'homme pour des situations stabilisées et connues d'avance. Mais si l'on est d'accord sur le caractère de notre vie actuelle toujours plus complexe, si l'on met en évidence son caractère à la fois créateur et ouvert aux perspectives et aux solutions nouvelles on doit être aussi d'accord en ce qui concerne la nécessité de faire sortir en quelque sorte de l'homme ses forces créatrices et dynamiques permettant son épanouissement par ses activités personnelles confirmées dans la réalité. Une de ces forces est l'imagination en tant que faculté permettant à l'homme le fonctionnement dynamique de sa pensée et de ses émotions, l'intensification et l'enrichissement de ses activités.

La psychologie contemporaine souligne l'importance croissante de l'imagination en

mem temps que le rôle de l'activité en tant que confirmation de l'homme lui-même sur le plan objectif de la réalité extérieure.

On discute actuellement sur le caractère social de la personnalité développée et épanouie dans les processus de l'échange entre ses activités psychiques (intérieures) et le monde social (extérieur). Toute activité humaine devient de plus en plus interiorisée, c'est-à-dire dépend de moins en moins des facteurs extérieurs, en dépendant de plus en plus de facteurs humains intérieurs. Chaque activité humaine est provoquée tout d'abord par les mouvements extérieurs et par présence immédiate de certains objets matériels comme stimulants conditionnant l'activité du sujet, ou bien comme les objets de cette même activité. Peu à peu, seules sont suffisantes les représentations, les idées, les notions générales. Toutes les activités humaines extérieures se transforment en activités mentales; ce processus de l'interiorisation est largement mis en évidence par toute la psychologie contemporaine pour ne citer que le professeur Jean Piaget et les savants soviétiques. Afin de traduire les idées psychologiques en langage pédagogique on pourrait formuler l'opinion qu'il s'agit de rendre les activités humaines plus personnelles, ce qui permet la personnalisation à la fois des faits, et de situations qui s'exprime par les séquences d'activités toujours plus conscientes et toujours plus créatrices.

La notion traditionnelle de l'imagination, bien connue des manuels divers, soulignait son caractère plutôt passif en tant que faculté de se représenter des images fictives et de se figurer les choses. Actuellement, on met en évidence les rapports entre la création et l'imagination, entre l'imagination et les diverses activités de l'homme. Et on rompt de plus les liens absolus entre l'imagination et les activités uniquement artistiques, tout comme on nie la création comme unique privilège des artistes. L'imagination et la créativité entendues plus largement que sur le plan uniquement artistique, on les voit importantes, nécessaires même pour tout épanouissement de l'homme et pour ses activités diverses. On interprète le processus du développement de la personne humaine sur le plan de l'activité et de la création, ce qui ouvre des perspectives pour l'interprétation pédagogique de l'imagination qui semble être nécessaire, et pas seulement aux artistes. L'imagination apparaît de nos jours comme une acuité permettant à l'homme de vivre les situations nouvelles et imprévues, d'agir de manière personnelle et originale. Il semble que tout être humain peut et doit être sensible au caractère humain des choses et des phénomènes qui l'entourent; tout être humain peut et doit savoir échanger ses expériences personnelles et s'affirmer contre les choses et les situations. Cette faculté n'est cependant qu'une possibilité, pas encore suffisamment mise en valeur; il faut l'éveiller, l'activer, la développer sans cesse. Et cela peut être réalisé justement par l'intermédiaire de l'imagination née de la pensée esthétique. L'imagination, cette faculté qui permet l'évocation des images, qui engage la sensibilité et la pensée prospective, est importante pour tout être pensant.

L'imagination apparaît comme une force stimulant l'unité de la pensée esthétique, unissant l'action de l'intelligence et les expériences personnelles. Elle fait participer

l'homme au processus de la connaissance du monde à partir de sa conscience personnelle. L'imagination permet l'évocation de structures entièrement nouvelles et la création des images prospectives; elle permet la découverte de relations jusqu'au présent inconnues, mais existant entre les choses et les phénomènes. Analysant l'activité de l'imagination, J.P.Guilford constate qu'elle est l'introduction à la pensée créatrice. Il énumère ses caractéristiques les plus typiques, c'est-à-dire: la faculté de réagir vivement et personnellement face à des situations inconnues, la faculté de formuler un même problème ou une même idée de manières diverses et nombreuses, la faculté d'associer les idées diverses avec les objets divers, la faculté de comprendre d'une façon synthétique et de proposer les métaphores les plus originales possibles.¹

Jerome S. Bruner² suggère les conditions diverses pour stimuler et activer l'imagination: il énumère en premier lieu la liberté et l'indépendance dans le maniement des notions, des formes et des couleurs, des sons; l'originalité des synthèses, la négation de tout schématisme dans l'interprétation des significations et des fonctions.

On peut proposer différents exercices afin de libérer les forces de l'imagination. Si les solutions pédagogiques sont assez bien connues, rappelons toutefois ici les idées importantes de M. le professeur Volpicelli³ qui souligne le caractère créatif du jeu: „Jouer, c'est inventer". G. Conrad pense que ces exercices concernent également la pensée, qu'il nomme la pensée imaginaire. La créativité libre, surtout plastique, n'est, selon cet auteur, ni l'expression „pure" des états émotionnels entièrement personnels de l'enfant ni la formation des images des objets ou des situations, mais une opinion présentée symboliquement, un témoignage de la pensée symbolique sur les expériences ou sur les faits, et qui permet de les comprendre mieux. Conrad définit ce processus comme la pensée pré-cognitive, pré-intellectuelle qui, dans l'expression plastique, est liée à la pensée productive s'exerçant sur le matériau concret; elle est une pensée pré-cognitive mise en forme.

S'appuyant sur les recherches bien connues de Guilford, Conrad suggère que l'activation de l'imagination garantit le caractère plus opératoire du savoir acquis, ce qui se concrétise dans les formes diversifiées de l'expression. Il propose, dans son livre, des solutions pédagogiques concrètes, par exemple l'interprétation d'une seule situation vécue par les divers moyens de l'expression: sonores, visuels, verbaux.

Une mise en valeur à la fois de stimulants extérieurs et de l'imagination décide de leur enrichissement mutuel, prélude au processus de l'acquisition du savoir et au processus de la créativité. La situation pédagogique devient plus intense et plus variée, importante en vue de l'avenir et, en même temps, intéressante, même engageante, dans son actualité immédiate.

¹ D'après GUILFORD, Psychology of Creativity (analysé par Georges CONRAD, The Process of Art Education in the Elementary School, 1964, p.138).

² In The Conditions of Creativity.

³ La vita del gioco.

L'imagination paraît donc nécessaire comme facteur pour intensifier la situation pédagogique donnée et comme stimulant d'une activité créatrice plus prospective, valable pour tout épanouissement de l'homme au cours de sa vie personnelle. Ainsi semble-t-elle être la garante d'une synthèse heureuse entre le côté intellectuel et le côté émotionnel de la personnalité. C'est seulement grâce à l'imagination que l'homme peut pénétrer vraiment dans les situations vécues par les autres, qu'il est capable d'être, pendant quelques instants, quelqu'un d'autre que lui-même. Par là, s'ouvre la voie vers la compréhension d'autrui.

L'imagination devient de plus en plus importante dans la perspective de tâches nouvelles posées à tout homme par les situations actuelles demandant force et initiative. Elle est importante non seulement pour les artistes mais encore pour les savants, les ingénieurs, les animateurs de la vie sociale organisée selon les principes nouveaux, en bref, partout où les faits et les éléments connus doivent être considérés dans leurs relations nouvelles avec les situations inconnues, dont l'ampleur et le nombre, qui croissent sans cesse, exigent une force d'imagination toujours plus grande.

Dans le monde entier, se manifeste l'intérêt pour la pensée sur l'avenir, la prospective; on discute sur le modèle de la culture et de l'homme de l'avenir. Il suffit d'évoquer l'association créée par Gaston Berger, l'animateur de la Prospective en France, le mouvement, en France aussi, des Futuribles avec Bertrand de Jouvenel, de citer le livre du professeur polonais, M. Suchodolski, sur L'éducation pour l'avenir.

C'est précisément Bertrand de Jouvenel qui, dans L'art de la conjecture, écrivait: „La construction intellectuelle du futur probable est, au plein sens du terme, une oeuvre d'art."

Искусство и формирование человеческой цельности

Ирен Войнар

В первой части автор подробно рассматривает роль искусства в формировании человеческой цельности. Отвергает концепцию, делящую человека на две части -- эмоциональную, развитие которой приписывается искусству, и рациональную, развитие которой связано с приобретенными знаниями. Ссылаясь на древних и новых теоретиков, автор доказывает, что искусство связывает все психические способности человека, гармонически вместе развивает органы чувств, чувство и разум. "Искусство кажется нам таким средством, с помощью которого более интимно, более лично можем мыслить о мире, можем понимать мир, и положение человека, используя органы чувств, и эмоции."

Автор отвергает и ту концепцию, по которой искусство -- это только развлечение, времяпрепровождение, а также ту, которая полностью субъективизирует художественное переживание. Автор подчеркивает значение воспитания цельности в такое время, когда человек разделен, разрезан на части.

В дальнейшем освещаются вопросы связи художественного и этического воспитания, а также важности развития воображения.

Art and the Development of Human Integrity

Irene Wojnar

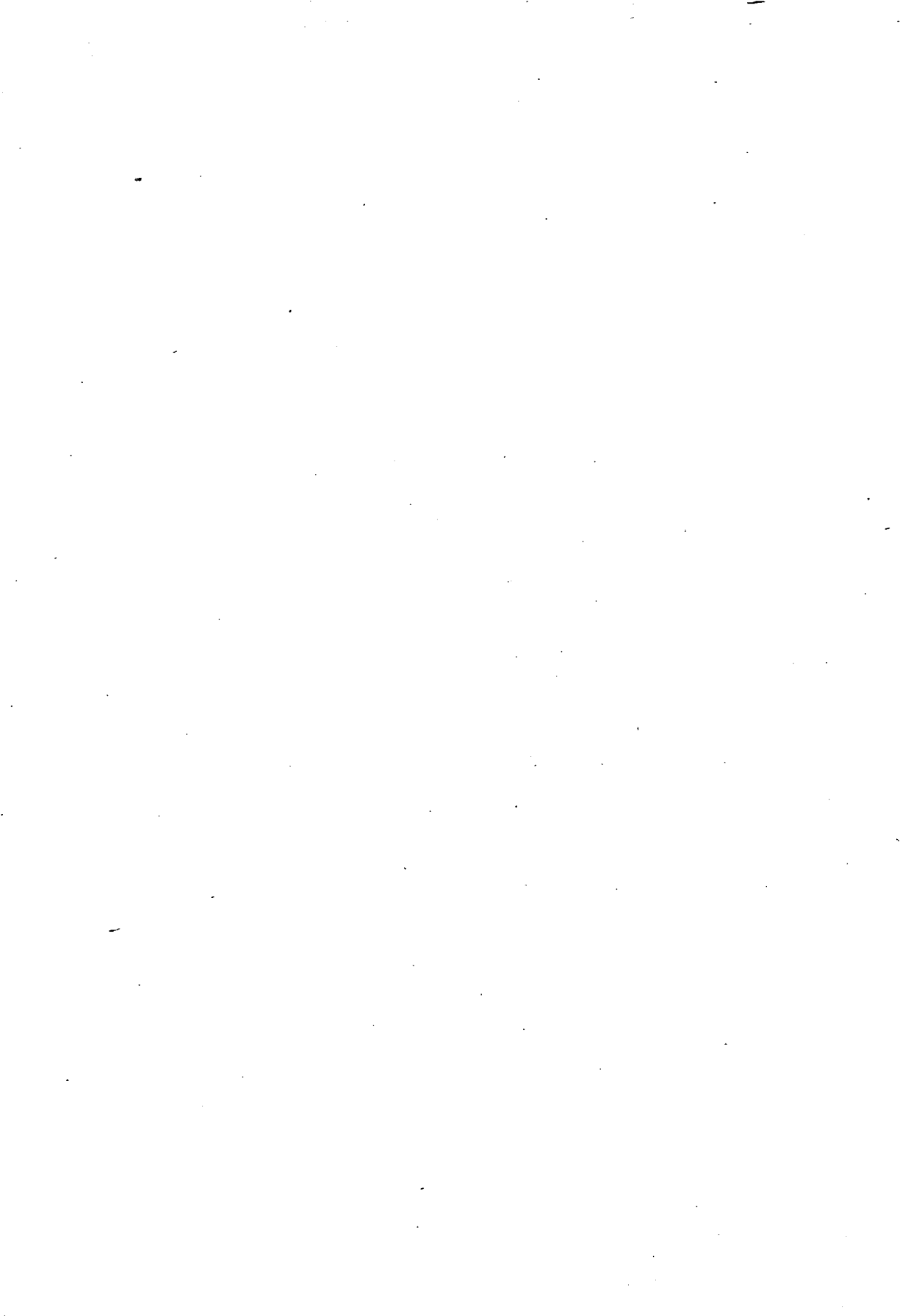
In the first part of her valuable study the author deals in detail with the role of art in the development of human integrity. She opposes the conception which divides man into two parts: the emotional part, the development of which he attributes to part, and the intellect, the development of which he attributes to the acquired body of knowledge. Referring to old and newer theoreticians she proves that art combines all the psychical faculties of man, develops harmonically all the sense organs, the emotions, and the intellect. "Art to us is a means by the help of which we can think about and understand the world and the position of man in a more personal way using our sense organs and intellect alike." The author rejects the view according to which art is only entertainment, a pastime, and the view which subjectivizes the artistic experience completely. She emphasizes the importance of training for integrity in an age when man is divided and split up.

The remaining parts of the study deal with the connection between artistic and moral education and with the importance with the development of imagination.



Die Formen der ganztätigen Bildung und Erziehung in Ungarn
und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen

Éva Rózsa



Der Anspruch gegen die ganztägige schulische Erziehung wird von der Gesellschaft - von der Schule, von den Eltern und Kindern - ständig erhöht. Diesem Anspruch kann man ohne die ständige modernisierung der erzieherischen Tätigkeit und ohne das Erhöhen deren Produktivität nicht entsprechen. Mit der schnellen Entwicklung und Verbreitung des Schulhortnetzes konnte das Nivo unserer Erziehungsarbeit oft sehr schwer oder kaum Schritt halten. Eben deswegen werden - seit 1957 - die pädagogischen Fragen der ganztägigen Bildung und Erziehung zielbewusst und planmässig, einheitlich ausgearbeitet.

Die ganztägige schulische Erziehung hat - mit veränderlichem Ziel und Inhalt - eine mehr als 60 jährige Tradition in Ungarn. Vor 1945 wurden die Schulhorten hauptsächlich aus sozialen Gründen zustande gebracht, aber in dem Bildungssystem der sozialistischen Volksrepublik hat die ganztägige Bildung und Erziehung einen wesentlich anderen Platz und andere Aufgaben. Unser Ziel ist nicht nur das Bewahren der Kinder, sondern solche Erziehungsanstaltungen zustande bringen, die einen organischen Teil der Grundschule bilden, die auch wichtige soziale Aufgaben haben.

Die ganztägige schulische Erziehung ist heute schon ein gesellschaftlicher Bedarf. Der gesellschaftliche Anspruch ist vor allem, dass die Kinder der werktätigen Mütter unter gut organisierter, pädagogischer Aufsicht sein sollen, und diese Aufgabe gehört der Schule. Aber hier ist nicht nur darüber die Rede, dass der Anspruch gegen der erweiterten schulischen Besorgung nur mit der zunehmenden Teilnahme der Werkstätigkeit der Frauen zunimmt. Das würde nämlich bedeuten, dass irgendeine Organisationsform, die diesem Anspruch entspricht, nur eine Übergangsform ist, weil mit der wirtschaftlichen Entwicklung, mit der Verbreitung der Automatisierung immer eine grössere Möglichkeit gibt die Arbeitszeit zu verkürzen, die Mütter werden vielleicht nur 4 Stunden täglich arbeiten, also es wird immer eine längere Zeit für die Familienerziehung befreit. So wie die hervorragendste Schule die Familienerziehung nicht ersetzen kann, ebenso hat die schulische Erziehung auch solche Möglichkeiten, die in den besten Familien nicht zur Verfügung stehen.

Die gesellschaftliche-wirtschaftliche Entwicklung, die wissenschaftliche-technische Revolution stellt einen immer grösseren Anspruch gegen dem Menschenideal der ganzen Gesellschaft, gegen dessen Verwirklichung: gegen der institutionellen, planmässigen, organisierten Persönlichkeitsformung. Also in unserer Zeit ist die Bedeutung der institutionellen, der schulischen Erziehung immer grösser. Dem entsprechend ist die Verantwortung der Schule auch grösser. Die wichtige Frage unserer Zeit ist: die entsprechenden Organisationsformen, inhaltlichen und methodischen Wege zu suchen um diese grosse Aufgabe lösen zu können.

In Ungarn können wir über zielbewusste, planmässige, einheitliche ganztägige Erziehung nur im Fall der Grundschule sprechen. Unsere Mittelschulen haben auch die speziellen Mittel und Methoden dazu, dass die ausserunterrichtliche Zeit - den Interessen der Schüler entsprechend - kulturiert und nützlich verbracht werden soll, alle Mittelschulen in Ungarn sind sogenannten „offene Schulen“. Es stehen Lernzimmer zur Verfügung, wo die Kinder unter Aufsicht speziellen Fachlehrer die alltägliche Hausaufgabe lösen und lernen können, oder wo sie sich auf spezielle Wettbewerbe vorbereiten, in jeder Schule arbeiten verschiedene Fachzirkel, Kulturgemeinschaften. Diese Tätigkeitsform der Mittelschule hat auch ihre Erziehungsziele und erzieherische Wirkungen, aber sie ist doch nicht die Hauptform der ganztägigen Erziehung eben deswegen beschäftigen wir uns nicht eingehend mit dieser Frage.

In den Grundschulen sind auch solche Schüler - nicht viele - die nur die soziale Hilfe der Schule benützen: ausser dem Unterricht nehmen sie bloss an dem gemeinsamen Mittagessen teil. Nach dem Mittagessen gehen sie nach Hause. Alle diese Schüler, die ausser dem Unterricht 4-5 Stunden in der Schule verbringen (von 8 bis 5 Uhr), sind in der - in unserer Einführung erwähnten - ganztägigen Erziehung beteiligt. In Ungarn wird die ganztägige Erziehung in verschiedenen Organisationsformen verwirklicht, aber in allen Formen ist es gleich, dass die ausserunterrichtliche Tätigkeit auch planmässig und zielbewusst ist, und einen organischen Teil der im Unterricht durchgeführten Bildung und Erziehung bildet.

Unter den Erziehungsinstitutionen - die sich mit ganztägiger Erziehung beschäftigen - müssen wir auch die Schülerheime der Grundschulen erwähnen. Diese wurden zur Erfüllung eines speziellen Bedarfs zustande gebracht. Auf der Tiefebene wohnt ein Teil der Bevölkerung noch immer in Einzelhöfen, die ziemlich weit von einander liegen. Die Zahl der Kinder dieser Familien ist veränderlich und besuchen eine Zentralschule. In diesen Schulen bilden die Kinder - von der Zahl abhängig - oft von der I bis IV und von der V bis VIII Klassen je eine Gruppe. Die Bestrebung ist, dass wenigstens in der Oberstufe keine solche heterogene Klassen sein sollen, in denen kein richtiger Fachunterricht durchgeführt werden kann. Deswegen werden solche Zentralschulen organisiert, die die Schüler der Oberstufe von einem grösseren Gebiet sammeln. Das grössere Gebiet bedeutet grössere Entfernung, und so ist es unmöglich, dass die Kinder - besonders bei den schlechten Wetterverhältnissen im Herbst und Winter - täglich von zuhause in die Schule gehen sollen. Es war also notwendig diese Schulen mit Schülerheimen verbinden. Diese sind meistens Wochenheime, also die Kinder sind von Samstag Mittag bis Sonntag Abend oder bis Montag zu Hause. Wenn es möglich ist, steht das Schülerheim und die Schule unter gemeinsamer Direktion, Leitung. Die Aufgaben dieser Heime wurden durch gemeinsamen Grundprinzipien bestimmt, die die Erziehungsarbeit der Schülerheime zum Lebensalter der Kinder und zur Bildung und Erziehung der Schule passen.

Es kommt vor, dass in diesen Schülerheimen der Grundschule auch Schüler einer

Mittelschule Platz bekommen. Die Zahl der zu Mittelschulen geknüpften Schülerheime ist natürlich viel grösser, in jeder mittelgrossen Stadt sind solche. Mit gut organisierter und planmässiger pädagogischen Tätigkeit zeigen diese Heime auch sehr schöne Erziehungsergebnisse, aber sie erfüllen nur einen speziellen gesellschaftlichen Bedarf. Der Bedarf der ganzen Gesellschaft ist nicht das, dass wir unsere Kinder weit von der Familie, ohne die regelmässige erzieherische Wirkung der Familienatmosphäre erziehen sollen, also wir beschäftigen uns nicht eingehend mit dieser Frage.

Bevor wir die eigentlichen Formen der ganztägigen Bildung und Erziehung darstellen möchten, müssen wir eine terminologische, oder eher Übersetzungsschwierigkeit erklären. Aus der Literatur und auch aus dem Gespräch mit unseren ausländischen Kollegen scheint es so, dass Ungarn so angenommen wird, wo die „ganztägige Erziehung“ nur im Hort durchgeführt wird, oder besser gesagt: man kann nicht über ganztägige Erziehung sprechen, denn die Schulhorte haben hauptsächlich soziale, und nicht erzieherische Aufgaben. Die Wahrheit ist dagegen, dass der Hort sehr bald nach 1945 schon mehr als eine „soziale Einrichtung“ war, es wurde bald ein wesentlicher Teil der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule, auf Grund einer zielbewussten, planmässigen Arbeit. Bloss der Namen hat sich nicht geändert. Diese Organisationsform, in welcher die Schüler die ausserunterrichtliche Zeit unter der Aufsicht von gebildeten Fachlehrern in der Schule verbringen, wo die Arbeit dieser Lehrer gute, spezielle Handbücher helfen, wird in der ungarischen Sprache mit dem Wort „Hort“ bezeichnet. Diese Form entspricht aber so inhaltlich, wie auch organisatorisch der deutschen Tagesschule oder Tagesheimschule. Natürlich entsteht die Schwierigkeit, wenn jemand diese Einrichtungen persönlich nicht kennt, dass in der deutschen Übersetzung einer ungarischen Mitteilung nur den Ausdruck „Hort“ vorkommt. In der ungarischen Sprache wird mit dem Ausdruck „Tagesschule“ oder „Tagesheimschule“ - ganz neulich Schulheim - eine neue, noch im Untersuchungsstadium existierende Form bezeichnet. Darauf werden wir später zurückkehren.

Formen der ganztägigen Bildung und Erziehung

„Offene Schule“

Die einzelnen Schulen - ihren subjektiven und objektiven Bedingungen entsprechend - sichern Möglichkeit dazu, dass ihre Schüler die ausserunterrichtliche Zeit (den Nachmittag) mit verschiedener Tätigkeit in der Schule (in verschiedenen Räumen der Schule, Turnhalle, Sportplatz usw.) verbringen können. Das ist eine Möglichkeit, es ist nicht obligatorisch. Das bedeutet, dass die Schüler ihren Ansprüchen, Interessen entsprechend nachmittag in die Schule zurückkehren können lernen, gewisse Kenntnisse in einer speziellen Richtung vertiefen, sich kulturiert unterhalten. Solche Möglichkeiten sind: das Lernzimmer, die verschiedenen Fachzirkel, die Tätigkeitsformen der Jugendorganisation. Diese Tätigkeit - wenn auch oft nicht unmittelbar von Pädagogen geleitet wird - gehört zur Erziehungstätigkeit der Schule, sie hat wesentliche Rolle im Verwirklichen der erzieherischen Ziele, und wir streben uns ständig die pädagogische Wirkung dieser

Tätigkeit zu erweitern und erhöhen. Aber diese Formen der ausserunterrichtlichen Tätigkeit - wenn wir auch eine optimal pädagogische Wirkung annehmen - können die gesellschaftlichen Forderungen auch nur in einem gewissen Kreis erfüllen. In dieser Form nehmen nicht alle Schüler teil, und können auch nicht alle teilnehmen. Bezüglich der Fachkreise ist es eine Schwierigkeit, dass in den einzelnen Schulen nur solche Fachzirkel arbeiten können, denen die subjektive und objektive Bedingungen gesichert sind. In diesen Fachzirkeln nehmen hauptsächlich solche Schüler teil, deren spezielle Interesse von Lehrern und Eltern erweckt wurde. Der gesellschaftliche Bedarf ist aber, dass je weitere Interessen in je weiterem Kreis erweckt werden sollen.

Tagesschule

Tagesschule werden solche Schulen genannt, in denen solche Schüler gibt - unabhängig von der Zahl der Schüler oder Schülergruppen - die ausser dem Unterricht täglich, regelmässig noch 3-4 Stunden in der Schule unter pädagogischer Aufsicht verbringen.

Dass eine Schule Tagesschule werden soll, dazu sind ausser den Bedarf auch gewisse objektive und subjektive Bedingungen nötig. Diese sind in erster Reihe von den örtlichen Verhältnissen abhängig, und dem entsprechend kann die Zusammensetzung der Schülergruppen folgende sein:

1. Die Schüler der I-IV Klassen der Unterstufe und der V-VIII Klassen der Oberstufe bilden je eine Gruppe.
2. Die Schüler der Unter- und Oberstufe bilden je zwei Gruppen: I-II; III-IV; V-VI; VII-VIII.
3. In eine Gruppe gehören die Schüler derselben Klassenstufe, z.B. alle Schüler sind aus der I. Klasse, aber sie kommen aus zwei oder mehr parallelen Klassen der Schule.
4. Es kann dieser Fall auch vorkommen, dass die Schüler einer Klasse oder Klassenstufe eine Gruppe bilden (siehe 3.) aber daneben sind auch sogenannte heterogenen Gruppen (Schüler aus mehreren Klassen).
5. Es sind auch solche Schulen - besonders die grösseren - wo die Schüler einer Klasse gleich eine Tagesklasse bilden, aber daneben sind auch solche parallele Klassen in der Schule, deren Schüler in der ganztägigen Erziehung nicht teilnehmen.
6. Sind solche Schulen, in denen alle Schüler von I. bis VIII. Klassen nach dem Unterricht in der Schule bleiben, also die ganze Schule eine Tagesschule ist.

Die Zusammensetzung der Gruppen hängt ausser den vorher erwähnten Bedingungen - auch von der Direktion der Schule ab. Die Meinung der Pädagogen ist verschieden. Einige sind der Meinung, dass es besser, erfolgreicher sei - so aus dem Gesichtspunkt der Kinder, wie auch aus dem der pädagogischen Bedingungen wenn

die Kinder derselben Klasse gleich eine Tagesgruppe bilden. In diesem Fall ist die selbe kleine Gruppe bei verschiedenen Tätigkeitsformen beisammen (beim Unterricht, Lernen, Spielen, in der Freizeit). Das hat viele erzieherische Vorteile. Andererseits, dieser Lehrer, der in der ausserunterrichtlichen Zeit die Aufsicht hält, kann leichter mit den Pädagogen einer (derselben) Klasse Kontakt halten, die Schüler der Gruppe haben dieselbe Hausaufgabe, und ausserdem der Lehrer kann seine Schüler so besser kennenlernen. Manche Pädagogen meinen dagegen so, dass es ungünstig sei, wenn die Kinder so sehr zu einer, zu derselben Gemeinschaft gewöhnt sind. Nach dieser Meinung ist es besser, nicht so „schulartig“ wenn die Kinder die ausserunterrichtliche Zeit in einer anderen Gesellschaft verbringen. Es ist eher der Familiensituation ähnlich, wenn die Tagesgruppe von Kindern verschiedener Klassen, also von verschiedenem Lebensalter gebildet wird.

Zweifellos können die Vertreter beider Meinungen ihre Feststellungen mit zahlreichen Argumenten unterstützen. Wir sind an der Meinung, dass es nützlich wäre - aus dem Gesichtspunkt der Erziehung und auch der Bildung - wenn wo es möglich ist, die Schüler, die an der ganztägigen Erziehung teilnehmen wollen, in eine, in Grossstädten in mehrere Schulen konzentriert wären. In diesen Fall wäre die ganze Schule wirklich eine Tagesschule. So könnte man die wirtschaftlichen Möglichkeiten auch besser konzentrieren und ausnützen, und möchte nicht der Fall entstehen wie z.B. in Szeged, wo von den 29 Grundschulen der Stadt gleichzeitig 27 auch als Tageschulen (wenigstens zum Teil) arbeiten. In der Form der oben erwähnten Tageschulen muss man auch seine Möglichkeit finden und suchen, wo die Kinder die Freizeit mit anderen Klassen oder Gruppen, oder sogar den Interessen entsprechend in einer spontaner Gemeinschaft verbringen. (Solche Beispiele haben wir auch.) Ein Haupteinwand gegen diese Form ist, dass ein Teil der Schüler so einen längeren Schulweg haben wird. Diese Schwierigkeit ist, besonders in Grossstädten, wo verschiedenen Verkehrsmöglichkeiten zur Verfügung stehen - leicht zu bekämpfen. Wir haben eben in einer kleineren Stadt - wo weder Autobus, noch Strassenbahn fährt - ein gutes Beispiel dazu, dass die Weigerung der Eltern in einigen Monaten durch die Ergebnisse und Vorteile der neuen Form bekämpft wurde.

Spezielle Form der Tagesheimschule - Schulheim

Diese Form ist noch eine Untersuchungsform. Das Institut für Pädagogik der Universität Szeged leitet solche Untersuchungen seit 1964 in zwei Untersuchungsschulen: in Hódmezővásárhely und in Makó. Mit dem selben Ziel und mit ähnlichen Grundprinzipien werden Untersuchungen in einer Schule in Budapest und in Győr unter der Leitung des ungarischen Pädagogischen Zentralinstituts durchgeführt. (Diese letzteren werden Ganztagschulen genannt.) Auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen haben in den letzten Schuljahren zahlreiche Schulen im ganzen Land (ung. 40) ihre Tätigkeit als „Schulheim“ angefangen.

Das Schulheim ist eigentlich eine spezielle Form der Tagesheimschule. Organisato-

risch wird es nicht auf „Schule“ und „Hort“ geteilt, sondern - seinen pädagogischen Zielen entsprechend - das Schulheim will die Verbindung der Schule mit dem Leben vertiefen, es will die Schule und das Heim in sich vereinigen. Wir möchten, dass die Kinder - die an der ganztägigen Erziehung teilnehmen wollen - die Zeit in der Schule wirksamer, nützlicher und gleichzeitig angenehmer verbringen sollen. Wir wollen, dass die Formung der Schülerpersönlichkeit den gesellschaftlichen Ansprüchen entsprechend erfolgreicher sein soll. Unser Ziel ist, dass die Bildung und Erziehung, die pädagogische Wirkung des Unterrichts und der ausserunterrichtlichen Zeit, Unterricht und Lernen einen einheitlichen Prozess bilden sollen.

Das Schulheim kann in solchen Schulen gebildet werden, wo sämtliche Schüler einer Klasse an der ganztägigen Bildung Erziehung teilnehmen. Die Schüler der Unterstufe sind von 8 bis 5 Uhr, die der Oberstufe von 8 bis halb 6 Uhr in der Schule.

Unsere Organisationsform und Tagesordnung ist die folgende:

In der Unterstufe:

Wie bei allen Tagesklassen, hier gehören auch 2 Pädagogen zu einer Klasse, aber es gibt nicht „Lehrer“ und „Erzieher“. Beide Lehrer unterrichten in gleicher Stundenzahl und leiten verschiedene Tätigkeitsformen der ausserunterrichtlichen Zeit. (Die Fachgegenstände werden zwischen beiden Pädagogen geteilt.) Die Tagesordnung ist anders, als in den üblichen Schulen (Vormittag Unterricht, Nachmittag Lernen und Freizeit). So die Unterrichtsstunden wie die verschiedenen Formen der ausserunterrichtlichen Tätigkeit (Lernen, Fertigung der Hausaufgaben, Fachzirkel, Pionierarbeit, Spielen, Spazieren, Freizeit) folgen zielmässig nacheinander, wechselvoll während des ganzen Tages. Hausaufgaben bekommen die Schüler in diesen Schulen überhaupt nicht, sie tragen sogar die Bücher und Hefte nur wöchentlich einmal nachhause, damit sie ihre Arbeit den Eltern zeigen sollen. Die Übungsaufgaben der einzelnen Fachgegenstände lösen sie in einer - im Stundenplan festgestellter - Zeit, unter der Aufsicht des Lehrers, der den betreffenden Gegenstand unterrichtet. Diese Tätigkeit der Schüler ist am Anfang gelenkt, aber später ganz selbständig. Der Stundenplan wird für zwei Wochen zusammengestellt, denn die zwei Lehrer abwechselnd unterrichten, in einer Woche vormittag, in der anderen nachmittag. So hat jeder Lehrer jeden zweiten Sonnabend frei. Diese Schulen unterrichten auch in der, im Lehrplan festgestellten, Stundenzahl, in 45 Minuten langen Lehrstunden. Selbstverständlich diese neue Organisationsform verändert so inhaltlich wie auch methodisch die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule, aber an dieser Stelle können wir uns mit diesen Einzelheiten nicht beschäftigen.

In der Oberstufe:

Die Lehrstunden dauern hier auch 45 Minuten lang. Ausser den im Lehrplan festgestellten Unterrichtsstunden ist jeden Tag eine gewisse Zeit zu solchem selbständigen Lernen gesichert, wo der betreffende Lehrer Aufsicht hält. Diese Zeit wurde in 25 bzw. in 20 Minuten festgestellt. Diese Zeit ist teils genug zur Vorbereitung eines Fachgegenstandes unter der Aufsicht des betreffenden Lehrers, - es muss zum vollkommenen

selbständiges Lernen auch genug Zeit gesichert werden - teils eine 25 und eine 20 Minuten lange solche Vorbereitungen werden als eine Unterrichtsstunde gerechnet (im Stundenplan und in der Zeit der Pädagogen).

Der Klassenleiter ist der im traditionellen Sinne genommene „Erzieher“. Aus erzieherischem Gesichtspunkt finden wir das gut, denn dieser Lehrer verbringt auch in der neuen Form die längste Zeit mit den Kindern. Er hält auch die sogenannten Klassenleiter-Stunden. Ausserdem unterrichtet er einen Fachgegenstand in seiner und in noch einer Klasse. Die sogenannte administrative Klassenleiter-Stunde bekommt ein anderer Lehrer, der vormittag unterrichtet, also jede Klasse hat eigentlich zwei Klassenleiter (einen vormittag und einen nachmittag).

An 5 Tagen der Woche sind 4 Unterrichtsstunden. Eine davon ist immer eine leichtere Stunde (Singen, Turnen, Politechnik). Am Sonnabend sind 6 Stunden, zweie oder wenigstens eins davon ist eine leichtere Stunde (Zeichnen oder die vorher erwähnten). Zwischen den Unterrichtsstunden sind die Pausen 10 Minuten lang, nach der 4. Stunde folgt eine 20 Minuten lange Pause. Danach kommen die 25 und zwei 20 Minuten langen „Vorbereitungen“ unter der Aufsicht der einzelnen Fachlehrer. Diese sind keine weitere „Unterrichtsstunden“, aber sie bilden doch einen wesentlichen Teil des Bildungs-Erziehungsprozesses. In dieser Zeit arbeiten die Schüler selbständig. Sie lernen zuerst aus dem Lehrbuch und Heftern, der Lehrer beobachtet wer wie, und in welchem Mass den Stoff der Unterrichtsstunde verstanden hat, wer wie die Aufgaben lösen kann, bemerkt wo und was für eine Hilfe nötig ist. Die Schüler dürfen die schriftliche Arbeit nur dann anfangen wenn sie entsprechende Theorie schon durchstudiert haben. Wir können hier nicht erklären welche Methoden von den einzelnen Fachlehrern in dieser Zeit verwendet werden, aber das müssen wir feststellen, dass diese Form in der Hilfe zum selbständigen Lernen sehr erfolgreich ist.

Um 13^h05' nimmt der Klassenleiter die Klasse in Hand. Bis 15 Uhr ist Mittagessen und Freizeit. Nachmittag 15^h-15^h45' ist auch eine Unterrichtsstunde, hauptsächlich von Klassenleitern gehalten. Von diesen Lehrern, die vormittag unterrichten werden nur Turnen und Singen gehalten an diesen Tagen, an welchen der Singen- und Turnen-Lehrer sowieso auch nachmittag in der Schule sein muss (Chor, Sportstunde). Nach dieser Stunde folgt eine Pause, dann das selbständige Lernen unter Aufsicht des Klassenleiters. Diese Schüler die in dieser Zeit mit ihren Aufgaben fertig sind, können in das Klubzimmer, in die Turnhalle und in die Schulwerkstatt gehen und sich unterhalten, unter pädagogischen Aufsicht.

Pädagogische Erfahrungen

Als grössten Vorteil des Schulheimes - gegen die bisherigen Formen - nehmen wir die Möglichkeit an, dass die Pädagogen die Schüler vielseitig kennenlernen. In Rahmen der neuen Form hat ein Lehrer viel mehr Möglichkeit und Gelegenheit seine Schüler kennenzulernen. Er sieht sie nicht nur während des Unterrichts, sondern bei verschiedenen Tätigkeitsformen, denn er ist mit seinen Schülern während des Lernens,

Spiels und auch in der Freizeit. Er kann die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen und Interessen seiner Schüler vielseitig beobachten und er hat auch die Möglichkeit zur vielseitigen Entwicklung der einzelnen Schülerpersönlichkeiten.

Jeder Lehrer unterrichtet und leitet die verschiedenen ausserunterrichtlichen Tätigkeiten. So ist tatsächlich die Möglichkeit dazu, dass Bildung und Erziehung, Unterricht und ausserunterrichtliche Tätigkeit ein einheitlicher Prozess werden. Nach unserer Meinung müssen wir dessen pädagogische Bedeutung nicht extra betonen.

Unterricht und Lernen bilden auch einen einheitlichen Prozess. Die Übungsaufgaben müssen in der im Stundenplan festgestellten Zeit gelöst werden, also der Schüler lernt seine Zeit zu Lernen einteilen.

Es gibt keine Hausaufgabe, also die Übung, das Lernen wird auch von den betreffenden Lehrern kontrolliert. Der Lehrer sieht wie seine Schüler lernen, er bekommt gleich eine „Rückkopplung“ wie der Stoff der Lehrstunde verstanden wurde. Der Lehrer hat das Ziel, dass in je kürzerer Zeit alle Kinder ganz selbständig lernen und die Aufgaben lösen sollen. Er kennt seine Schüler, er kann die entsprechende Methode für jedes Kind finden. Also die Schüler lernen mit Hilfe des Lehrers selbständig und richtig lernen.

Die Tatsache, dass die Übung und das Lernen auch von den betreffenden Lehrern kontrolliert wird, erhöht die Verantwortung der Pädagogen. Sie sind nicht nur für die Unterrichtsstunden sondern auch für die tatsächlichen Kenntnisse, Fertigkeiten verantwortlich. Obwohl die Verantwortung grösser geworden ist, unsere Pädagogen freuen sich über die neue Form, über die neue Möglichkeiten. Sie sagen, dass sie so das Ergebnis, die eventuellen Problemen ihrer Tätigkeit gleich sehen und die vorausgesetzten Ziele wirklich in einem einheitlichem Prozess erreichen können.

Die neue Form bedeutet diesen Schülern, die von 8 Uhr bis 17-17, 30 in der Schule sein müssen, eine grössere Variationsmöglichkeit. Unsere Müdigkeitsmessungen zeigen, dass die Schüler so weniger müde nach Hause gehen.

Die Schüler lernen auch ihre Freizeit gut einteilen und richtig verbringen. So kann durch ein mehrjähriges richtiges Gewöhnen eine gewünschte dynamische Stereotypie entstehen.

Die Schüler der Schulhelme sind in verschiedenen Tätigkeitsformen zusammen mit ihren Lehrern, so können gute menschliche, freundschaftliche Kontakte zwischen Lehrern und Schülern gebildet werden. In diesen Schulen ist keine „spannende Atmosphäre“, die Kinder sind auch offen, ehrlich, freundlich, die Schule kann wirklich ein Heim werden.

Die neue Form ändert die Lage der Schüler auch in der Familie. So aus dem Gesichtspunkt des Kindes, wie auch aus dem der Familie ist bedeutungsvoll, dass das Kind zuhause keine „Schulsorgen“ hat, und im Leben, Arbeit, Unterhaltung der Familie sorgenlos teilnehmen kann.

Das Schulheim will die Pflicht und Verantwortung der Familienerziehung von den Eltern nicht übernehmen. Das ist auch kein Ziel. Es will nicht die Familienerziehung ersetzen, sondern je besser ergänzen. Mit der Tatsache, dass es diese Bildungs- und Erziehungsaufgaben, - die sie als Schule viel erfolgreicher, dem zeitgemässen Ansprüchen entsprechend auf viel höherem Nivo erfüllen kann - von der Familie übernimmt, sichert eine grössere Möglichkeit die Familienerziehung intensiver durchzuführen.

Bisher haben wir einen speziellen gesellschaftlichen Anspruch - dessen Erfüllung auch von der ganztägigen Erziehung zu erwarten ist - noch nicht erwähnt und das ist die Fünftagewoche bzw. Fünftageunterricht.

Unsere Untersuchungsschule in Makó arbeitet seit jahrelang mit Fünftageunterricht, auch am Sonnabend vormittag können die Schüler in der Schule sein (nicht überall arbeiten die Eltern in fünf Tagen), aber an diesem Tag ist weder Unterricht, noch Lernen. Zur Zeit arbeitet nur die Unterstufe in dieser Form. Auf Grund unserer bisherigen Erfahrungen können wir feststellen, dass in den Rahmen des Schulheimes die Schüler den Lehrplan - in der festgestellten Stundenzahl - ohne Ermüdung erfüllt haben, ihre Leistung ist noch besser, als wie vorher.

Die Verwirklichung des Fünftageunterrichts ist ein internationales Problem. Die Lösung wird auf vielerlei Wege gesucht. Nach unserer Meinung kann dieses Problem - wenn wir den Lehrstoff nicht abkürzen, das Schullahr nicht verlängern wollen am erfolgreichsten in Rahmen des Schulheimes gelöst werden.

Das Schulheim, als Form der ganztägigen Bildung und Erziehung, hat viele Vorteile. Diese Vorteile kommen so aus dem Gesichtspunkt der Kinder, wie auch aus dem der Gesellschaft zur Geltung. Dazu, dass die pädagogischen Möglichkeiten der neuen Form maximal ausgenutzt werden sollen, dass wirklich eine solche Form der ganztägigen Bildung und Erziehung entstehen soll, welche den gesellschaftlichen Ansprüchen genügt, müssen noch viele Untersuchungen durchgeführt werden, die Erfahrungen müssen noch gründlich analysiert werden, und vor allem brauchen wir noch viele solche Pädagogen, die mit grosser Verantwortung und Kinderliebe an der Sache stehen. Nach unserer Meinung kann man und muss man in dieser Richtung die neue Wege suchen.

Формы обучения и воспитания в группах продленного дня

Ева Роза

Автор показывает организационные формы воспитательной работы в группах продленного дня в венгерских школах. Исследуется проблема школ, точнее говоря запросы и требования общества в отношении школьного воспитания. Рассматриваются организационные формы воспитания в группах продленного дня в школе с точки зрения требований общества.

Автор показывает в своих исследованиях новую форму воспитания в группах продленного дня в начальной школе -- т. н. "школу-дом". Описывается организационная структура, затрагиваются вопросы, содержания обучения и воспитательной работы в школах такого типа, дается ссылка на некоторые методические вопросы. Автор анализирует результаты педагогических экспериментов за несколько лет.

The Forms of Full-day Education in Hungary

Éva Rózsa

The author describes the organized forms of full-day education in Hungarian schools. She deals with the social requirements concerning schools and school education. She surveys the organized forms of full-day education in the schools from the point of view of how far they can meet the social requirements.

She describes on the basis of her own experiments the new organized forms of full-day education in the general schools, the „school-home”. She describes the organization of educational work in the „school home” and problems of its content and mentions some methodical problems as well. She analyzes the pedagogical experiences of experiments carried out over several years.



Young graduates and identification with their chosen career

András Vágvölgyi



I

A peculiar paradox often becomes apparent: when it comes to production the level of information is satisfactory; data of sufficient quantity and quality are available for decisions to be taken at various levels, but this cannot be said about society itself, or movements within it. There are large gaps in what we know about various sections of society and social groups. This is particularly true of social groups that appear to be homogenous, though they are certainly not that in every respect. The professional classes are such a section of society, and within them graduates under the age of thirty make up a fairly large group.

This professional group plays an important role even within the professions, taken as a whole. After all they will still have to count on the contribution those under thirty today can make when the new century begins. The young graduates of today will thus remain a significant part of the Hungarian professional labour force right to the end of the century. That is precisely why questions—such as the working and living conditions of Hungarian professional people in the years to come, and whether they will be able to satisfy the demands of an accelerated technical and scientific revolution, - cannot be shrugged off.

But the young graduates of today are not only the future, they are also the present, they are youth in the process of completing its integration into society, laying the foundations of their future and dealing with the sort of problems that did not occur while they were studying. This is generally the time when they found families, and that in itself is a great problem. Finding a job and fitting into a new environment all lead to the kind of sociological problems that normally accompany observable changes in the way of life.

What has been said so far indicates the quantity and size of the problems which as a totality, but also taken separately, influence the way an individual adjusts, and speed up this process, or put a brake on it. Certain factors in the new environment strengthen the identification of young graduates with their chosen careers, but there are others whose effect is the opposite, which in fact hinder this process of identification.

What has been said is I think sufficient to justify this particular research project. Its subject are graduates under the age of thirty in Szeged and the County of Csongrad, their environment, the conditions in which they work and live, the degree to which they identify with their chosen career, and the structure of their group.

II

The methodology employed by the survey

Basically, the survey relied on questionnaires which were completed in March and April 1969. The questionnaire was submitted to all those involved, a random sample not proving feasible for a number of reasons. Graduates showed a wide divergence of occupations and in structural factors connected with this, not the least being their location. They were to be found in five towns, Szeged amongst them, which is a metropolis and the centre of the whole of Southern Hungary and sixty-three rural communities of varying sizes, including outer settlements attached to them, and the „tanya” / a farm /, an originally temporary isolated type of settlement that grew into a kind of rural slum. Such differentiated conditions made it clear that any thought of taking a representative random sample would be an illusion.

Available figures indicated that 1.100 young graduates would have to be included. The relatively small population meant that the taking of a sample would not, in any case, be justified.

Those qualified young people doing professional work were included who were in possession of a diploma showing that they had completed their studies at a university or college or other institution of higher education of a similar standing, that is questionnaires were only given to those who had attended an institute of higher education that issued diplomas for three to six years after finishing secondary school, who were doing professional work at the time, and who were still under thirty.

The 24-page-long printed questionnaires, were forwarded through the county, district and local committees of the Communist Youth Movement to the places of work of these young people. Addressed envelopes were included, and the filled in questionnaires were mailed.

Before the survey, and while the survey was being conducted, repeated announcements appeared in the local press, explaining the purpose of the project, in the hope that public opinion would be informed and that we would secure the cooperation of those involved.

Our endeavour was to persuade those providing answers that all we asked served scientific knowledge, that is why we emphasised the importance of ensuring anonymity. That is why it was arranged that the questionnaires be returned by mail. The subject of the research project made it necessary for those addressed to identify themselves with our aims to the highest possible degree. In the preparatory stages we forcefully drew attention to the need to be honest, which is a basic condition of every survey.

We eagerly waited to see what proportion of questionnaires would be returned,

since that would be a first indication of the degree to which the young graduates identified with the aims of the survey.

It appears that thanks to the thorough work done by the Communist Youth Movement and the many-sided preparatory work, the chosen methods proved correct, and the young graduates identified with the survey. This is borne out by the high proportion of returns. More than seven hundred questionnaires were returned, and of these 615 proved to be usable in every respect. Since the literature on the subject considers a much smaller proportion of returns to be acceptable when the mail is employed, this proportion of returns must be regarded as highly satisfactory. It convincingly proves that:

1. the level of identification with the project, 55 per cent, is high,
2. the chosen method of sending out and returning questionnaires is a satisfactory one as far as surveys of this type are concerned,
3. the survey permitted a far from negligible proportion of those taking part to communicate their expectations and aspirations.

After appropriate preparation the questionnaires that consisted of 113 questions were processed by a MINSZK-22 type computer in the Cybernetic Laboratory of the József Attila University. The programming was carried out by Péter Hunya and Eörs Máté.

The disadvantages of questionnaires sent by mail have often been discussed.¹⁾ We were well aware of these, that is why the survey was supplemented by case studies and group interviews. These took place before the questionnaires were sent out. They were of considerable assistance in coming to grips with the subject, and they also made the verification of results much easier.

III.

Young graduates and the professional classes

Young graduates are a most important group within the professional classes, both from the point of numbers and of significance. This also derives from the fact that their studies took place within the past ten years, and that they spent their childhood and youth already under socialism. One should draw attention to this, they are after all the only age-group amongst professional people which grew up and studied exclusively at a time when socialist productive relations and social conditions prevailed. One ought to add that their adolescence occurred after 1956, thus their more conscious growth took place at a time when social and economic progress had become well-balanced, the standard of living rose significantly and the system of education was modernized at the same time.

The Hungarian professional classes as a whole were subjected to a considerable

number of differing influences, due to their age in the first place, which affected their way of thinking, their view of the world, their hopes and expectations, and their financial and social position. Certain differentiating effects are still apparent. The professional classes as a whole therefore cannot be considered a homogenous section of society. The nature of their work, their origin, the type of training they received, the character of their place of employment and their dwelling, and significantly differing earnings all have powerfully differentiating effects.

The young graduates who were the subject of this survey are all members of this highly differentiated section of society, they all belong to it. The question arises to what extent they „belong“, to what extent the nature of their work implies that their attitudes are professional? Are they in possession of that socially important body of knowledge, whose building up, preservation and further development is that which makes a professional man in the real sense of the term? Do young graduates identify with their career, and to what extent? What best describes their micro- and macro-environment, the atmosphere of their place of work, their public and political activity? In what financial and social circumstances do they live?

These were the main subjects of this research project. This paper will not undertake a detailed survey of the whole field, all it is meant to do is to discuss certain relationships that have become apparent as regards identification with their chosen professions.

Structure

Table 1.

The marital status of the young graduates in per cent (N 615)

Sex	Single	Married	Divorced	Separated	Total
men	16.8	33.2	1.3	0.0	51.3
women	16.2	31.2	1.1	0.2	48.7
Total	33.0	64.4	2.4	0.2	100

Table 2

Place of residence of young graduates (N 615)

Place of residence	men	women	total
Szeged	31.5	25.4	56.9
other towns	11.6	12.3	23.9
rural areas	8.2	11.0	19.2
total	51.3	48.7	100

Table 3

Status of employment and profession of young graduates in per cent (N 615)
in junior employment

teachers	lawyers & economists	doctors & pharmacists	agronomists & vet. surgeons
39.0	1.4	7.6	10.1

in junior employment (continued)

engineers & technologists	research workers	state & party admin.	others	total
3.6	20.0	1.0	13.1	95.8

in executive employment	grand total
4.2	100.0

The above tables show that there were slightly more men than women and that those in towns dominate. Teachers are the most numerous profession, but the proportion of research workers, which here include those teaching at universities is also very high. Every fifth young graduate under thirty works in a position demanding high qualifications. The high proportion of research workers is explained by the important role of Szeged both in scientific life and in higher education in Hungary. Szeged is second only to Budapest. This concentration has an effect on the life of the city, and even of the whole area which must not be neglected from the point of view of this survey. One might add that cultural life in Szeged is on a higher level than in other provincial centres. The relations between ecology and mobility are not difficult to discern. I shall return to them later.

Table 3 shows that occupations such as doctors and pharmacists, engineers and agricultural specialists were represented in proportion to their significance. It is clear that the proportions between those in junior and those in executive positions were determined by the age of those covered, that this explains the low 4.2 per cent for those in executive employment. It is quite clear from the figures that they are still at the beginning of their careers.

Profession and identification

How do these young people identify with their careers? Have they a chance to do well in their chosen profession? This brings us to the relationship of individuals and their work. No survey of attitudes as such was carried out, but the interviews themselves showed that their chosen profession and identification with it is the primary determinant and foundation of every activity by these young professional people.

The data obtained in the course of this research project show that 53 per cent of the young graduates would choose their present profession if they had to choose

afresh, in other words five out of six professional people would prepare themselves for their present career. Unfortunately no data from abroad are available, thus no comparison can be made. There is of course room for improvement in the system of admissions to universities and other places of tertiary education, at present a sense of calling only comes into things in an haphazard way; what counts in the first place is knowledge acquired in the secondary school, and the level of achievement in the matriculation subjects of the chosen course of study. Establishing whether someone is suitable for a particular type of work is not easy. Abilities needed for particular types of work have as yet not been clearly determined,²⁾ and no method's suitability for a particular type of work rather than for admission to a course of study have been worked out. Subjective Impressions at entrance examinations (in Hungary most examinations are traditionally viva voce, of the interview type) are liable to considerable errors.³⁾ The Hungarian literature on the subject has in recent years repeatedly urged that entrance examinations should consider professional suitability over and above familiarity with a specialised body of knowledge. A survey conducted amongst students of the Faculty of Arts at the József Attila University in Szeged a number of years ago⁴⁾ showed that 12.8 per cent of those just about to take their final exams had lost any desire to become teachers, partially because of expected difficulties, also because of insufficient financial rewards, and also because they feared that their work would be too dull.

None of this can be left out of account when measuring identification with a chosen career. The 17 per cent who showed no real orientation towards their career had in part already developed their attitudes in the course of their studies. The interviews nevertheless showed that the basic dissatisfaction with their chosen career was more likely to have taken shape once they started work.

The role of income in career identification

Of the various possible relationships, the income and the housing situation will be examined first.

Table 4

Monthly salaries of young graduates in per cent (N 615)

Under 1500 Ft	1501-2000 Ft	2001-2500 Ft	2501-3000 Ft	Over 3000 Ft	Total
17.1	46.8	23.1	8.2	4.8	100

Table 5

Income per head of young graduates in per cent (N 615)

under 600 Ft	601-800 Ft	801-1000 Ft	1001-1200 Ft	
1.7	7.8	14.2	24.1	
1201-1500 Ft	1501-2000 Ft	Over 2000 Ft	Total	Not usable
19.0	23.1	10.1	100	4.2

Table 4 covers salaries received at the principal place of employment. This was done so as to exclude other income from monthly income. It could be presumed that other sources of income were also present, such as second jobs, additional work and expert opinions. Data showed, however, that income from such sources was minimal, and that it can only be established in certain cases. It has no significance within income as such and can therefore be ignored altogether.

We found the average income of those covered by the survey to be 1.996 Ft a month, which is not small when compared with other occupational groups. If, however, we bear in mind the considerably higher income of those working in the public health service, technology and agriculture, the modest income of teachers becomes apparent.

In order to measure income more precisely we worked out the index of income per head. Its basis is the average over 12 months of the income of all those living in a common household, and divided it by the number of people there. We bore in mind that in this particular section of society both parental help, and help given to parents frequently occur. Such regular sums were added or deducted. In this way the real income per head was obtained. The average turned out to be 1.331 Ft, that of teachers was significantly lower, it hardly exceeded 1.100 Ft. This figure is a far better reflection of the true position than a classification in terms of salaries received at the principal place of employment.

A closer study of the subject is out of place here, we nevertheless wish to draw attention to the fact that 23 per cent of the young graduates covered show a per capita monthly income of less than a thousand forint. We specially looked at those who did not identify with their chosen profession and we barely found one whose per capita income exceeded 1300 Ft.

A comparison of average per capita income of young graduates with that in other occupational groups may be of interest. The per capita monthly income of workers and clerks in the County of Csongrád was 1.254 Ft in 1968. That of peasant households was 1.231 Ft in the same year.⁵⁾

Compared with workers and peasants of their own age-group the young graduates generally earn less. The relatively low level of income naturally has an effect on professional activity and on identification with the work done. These figures seem to bear out Mihály Sükösd when he argues: „Assuring a standard of living and establishing financial foundations take first place in the thoughts of young professional people on the threshold of life.“⁶⁾ Establishing these foundations is extraordinarily important.

Nevertheless a low income does not automatically classify someone as not identifying with his chosen profession. It is worthy of notice that not one of those whose per capita income was less than 600 Ft a month failed to identify with their career. These dozen exceptions seem to prove the rule, there is certainly a connection between identification with one's chosen career and income. These exceptions point to

the fact that income is not a determining factor if there is a sound professional basis, if the young graduate feels that he is working in a professional atmosphere, and that the conditions are right for further progress. It seems only natural, and data bear this out, that those who are kept on by institutes of higher education identify unambiguously, though they belong to the lower or lower middle income category. This tendency is less clear amongst those in other types of employment, it is shown to a greater extent in towns, and to a lesser one amongst the young graduates working in villages.

Housing, an important factor

As shown, pretty unambiguously young graduates can be classified with the modestly paid, and even there more around the middle of that range, rather than its top rungs. One must bear this in mind particularly when considering that starting out a career, and founding a family has other problems too, including the acquisition and furnishing of a dwelling. We find a peculiar paradox amongst a not insignificant proportion: a significant percentage of young graduates are not housed as well after they have finished their studies as during them. This situation makes it more difficult for them to integrate with society, it may hinder identification with their chosen profession, and be the source of many conflicts later.

In the last resort, the degree to which the housing question is solved depends, in the large majority of cases, on the financial position. This refers especially to those occupations which do not provide a service flat, to situations where even getting a suitable sub-tenancy is often difficult. A great deal has been done in recent years, such as the building of Communist Youth Movement flats, the purchase of service flats for teachers by local councils and the building of new ones etc, but the housing question as a whole is far from solved.⁷⁾

It is noticeable that certain occupations are adequately housed, this is particularly true of those working in the public health service, amongst them primarily the doctors. Amongst them those working outside towns are in a better position. It seems that differentiation amongst young graduates already starts when they are placed. In a large number of cases flats are offered to doctors and those working in agriculture by the various organs making the appointments. This is a tremendous advantage which also to a great extent helps them in creating a financial basis for their future lives.

This is not the case as far as teachers are concerned, and they are in fact the majority of professional people. With one or two exceptions they cannot count on such opportunities. The unsolved housing question is a heavy burden on graduates in towns, particularly those living in larger towns. 243 of the 615 live with their parents, or their spouse's parents, since that is the only possibility. One also ought to add that being tied to a dwelling affects mobility, that is the healthy fluctuation which regulates the location of employment in terms of talent and interests. Being tied to a dwelling hinders spatial mobility and therefore also hinders identification with the profession.

Being tied to the parental dwelling has additional effects on social adjustments.

There is no need of special proof of the damaging effects of the confrontation of ways of life and the tensions resulting from a dwelling shared by two adult generations. The way of life of the parents is disturbed to the same extent as that of the young, but especially the young couple. This cannot therefore be a permanent solution, especially if the parents are still active workers.

One must also reckon with the fact that establishing a home of their own is a major aspiration of the young, thus if this is not satisfactorily dealt with; other aspirations connected with their profession or career are necessarily pushed into the background. This question was raised in many an interview. They said that creating a home took up so much of their energy that other aspirations had to be given a secondary place.

There is no doubt that the young graduates have to deal with many difficulties; they are after all simultaneously establishing themselves, adjusting to society, and making long-term plans for their family. Every one of these requires tremendous energies. Their conjunction is only so severe in the case of young graduates, those in other occupations are usually already more settled in some respects, the wish to reach port does not show itself in such a many-sided way. A word about those who are still sub-tenants, hopefully looking forward to a self-contained dwelling. These, though they are usually sooner or later able to get a dwelling and overcome their handicap, do suffer from a serious handicap when compared with those who are helped by the nature of their profession or by their parents.

The unsolved housing question affects identification with a chosen profession yet in another way. It affects social relationships. One must bear in mind that every sixth young graduate was a sub-tenant, and that three per cent shared a dwelling with others as partners.

It is a well-known aspect of provincial life that the home is the primary location of social relationships. Abroad, particularly in developed industrial societies it is taken for granted even within families that social life is not confined to the home but largely takes place within the framework of cafes, clubs and restaurants and other public places of amusement. This cannot in our case be considered general even where the young are concerned; only twenty-one of the 615 said that their social life took place in public places of entertainment rather than in the home.

Attention ought also be given to the extent to which housing influences professional and scientific activities. These are not necessarily tied to the work place, as they are in most trades, in the case of young graduates one can say that their home is so to speak a second place of work. Teachers for instance have to prepare for their lessons at home, and that is where they keep up with the literature of their subject, but this is also true of much of the other work they do, including qualifying the work of their pupils and administrative work which can only be done at home because of overcrowding at school. The nature of their home, including those who they have to share it with, determines its usefulness for work. 26 per cent of those covered by the survey had a living space of less than 25 sq. meters, only 30 per cent had more than

40 sq. meters at their disposal. These figures indicate the size of the housing problem as far as young graduates are concerned. As regards attitude to housing, three groups can be distinguished. The most significant are those who are satisfied and who consider that conditions are satisfactory for working at home (42 per cent). 32 per cent are satisfied to some extent, the others are dissatisfied.

Amongst those who identify with their chosen career the number of those who have a dwelling of their own or whose housing conditions allow them to work there undisturbed, at least in part, are in a decisive majority. The chance that someone who is unsatisfactorily housed should be amongst those who do not identify with their profession is several times as high than that of those who are satisfactorily housed.

This particular track of research was followed since it was presumed that an examination of the housing situation would throw new light on the central questions of this project.

The atmosphere in the place of work and the prospects of promotion

As indicated earlier, we investigated the differentiating function of the atmosphere at the place of employment and identification with the chosen profession in the light of the degree of satisfaction as reflected by the talents and ambitions of those covered by the survey. An experiment was also made to measure the atmosphere at the place of work.

It appeared that in 91.9 per cent of the cases present employment accorded with the talents and ambitions of young graduates. This naturally needs further differentiation. 48.1 per cent unambiguously declared that their place of employment satisfied their ambitions in every respect, 42.6 per cent were satisfied to a greater or lesser extent. 9.1 per cent thought that their present employment did not satisfactorily express their abilities or realise their ambitions.

It is quite clear that a similar survey thirty years ago would have produced entirely different results. Older professional people remember the times when a large number of young graduates were without employment, ambitions or expectations, and faced a completely hopeless future. Young graduates today have no such worries, they have every right to expectations and ambitions, every right to a career. It would be an oversimplification if an important factor were neglected. Those in their twenties feel that those in their thirties or forties, especially the latter, are an obstacle in the way of doing better than average.

This problem appeared more than once in the course of the interviews, and it was put in fairly sharp terms. There seemed to be no generations problem, nevertheless one cannot avoid saying something about it.

Can one really say that those in their forties are a barrier? Social changes have undoubtedly produced a changing of the guard which at the same time have widened Hungarian horizons and turned them into European ones. Such a situation naturally meant that the graduates of the fifties and sixties had greater opportunities than those of today, and one must also bear in mind that the supply was also much smaller.

Nevertheless one must accept that promotion seems more difficult today than a generation earlier, but the reason for this is less the fact that those in their thirties and forties have erected a barrier, than in a significant growth of standards, which applies to both employment opportunities and to those seeking work. The interviews also allowed one to suspect that the earlier picture was simpler, that it was easier to orient oneself, and adjust one's attitude and direction accordingly. Competition was not as stiff, and aims were not so high. The position is reversed today. Aims have outgrown possibilities, realities and wishes are often in conflict, a fact which is expressed in dissatisfaction with a place of employment. Is youth too demanding these days? This is probably true of some of the young graduates, but this is not the essence. What is more important is that abilities and ambitions are much more likely to show than was the case with earlier generations, they are more conscious and more determined. It can be observed that those who are not tied down by housing problems show considerable mobility and indicate a desire to change their employment. Every third had already changed employment once, and every fifth said that they intended to do so within the next two years. The climate and atmosphere at the place of work seems to play a much bigger role in identification with the chosen career than either the specialist literature, or articles in magazines on the subject would let one suspect. Most of the young graduates work in some sort of collective. Whether these be the staff of a school or plant, a scientific institution or an administrative organ, the young graduates are usually the youngest qualified employees there. The atmosphere at the place of work has a greater or smaller effect on identification with the chosen profession.

Table 6

Satisfaction with the place of employment in terms of ambitions and abilities and opinion on the atmosphere at the place of employment (N 615)

The place of employment							
ambitions and abilities are satisfied				the atmosphere			
yes	partially	not at all	total	good	satisfactory	bad	total
48.0	43.0	9.0	100.0	43.0	50.0	7.0	100.0

The table clearly shows that these two approaches to the place of work are connected. One might ask to what extent the answers correlate? The highest degree of correlation is between those whose attitude is favourable or both counts, those only partially satisfied also largely correlate, though not as highly. Negative answers almost completely cover each other, though there too there are extreme cases. To sum up: one connection between the various factors that lead to disaffection with the place of work, the correspondence of the two counter-poles can be taken to be general.

Unfortunately no comparable figures are available that would permit a comparison with the situation elsewhere in Hungary or abroad. Nevertheless it seems that the results only show a general sort of average degree of satisfaction. This applies to both judging the place of work in terms of personal ambitions and abilities, and also the atmosphere. The two should really be taken together.

Finding employment and mobility

Where they are placed has an important effect on the social adjustment of young graduates. This is given an importance second only to the nature of their chosen profession by the young graduates themselves. Established practice seems to show that professional people in the provinces are mobile within their own county, their county remains their own „ground" for the majority. It can be observed that as far as those who teach in general or nursery schools or various agricultural specialists are concerned, this is further narrowed down to an administrative subdivision of the county, i.e. to the territory of the authority making the original appointment. One might ask whether it is right to confine geographical mobility to such limits? The answer was given by those 22 per cent, i.e. every fifth young graduate who said that they intended to change their place of employment within the next two years. The majority wished to stay within the county, 29 per cent wished to move to another village, 56 per cent into a town or other towns, only 25 per cent wanted to move to another county or to Budapest. Though it is not a negligible number, it must be said that as far as our county is concerned the county itself seems to satisfy even those who wish to move. It ought to be added that our county is in a better position than most, since its high degree of urbanisation and other characteristics give greater scope to intra-county mobility.

It must be said that the middling level of satisfaction with the place of employment largely depends on the limitations of available employment that accords with wishes. The metropolitan absorption effect of Szeged is apparent in the county, perhaps in the whole of southern Hungary, an effect which other bigger towns also possess. Szeged has developed considerably in recent years and has become an important target of internal migration. This obviously has a powerful effect on the geographical mobility of young graduates, and it is quite clear that many sacrifice their professional expectations and ambitions to the wish to stay there, showing themselves satisfied with a place of employment that does not satisfy their ambitions and abilities in every respect.

x x x

The present paper cannot undertake to give a complete picture of the factors that made for identification with a chosen profession. All it aimed to do was to throw light on some of its aspects.

Perhaps the approach exemplified in the above will prompt an investigation of some of these problems that are still a cause for worry, an investigation on a wider basis. Knowing what is the case within more narrow confines as regards the way young graduates work and live, the problem of the identification of young graduates with their chosen career will, we hope, be further investigated within a wider area.

N o t e s

1 C.A. Moser: Survey Methods In Social Investigation. William Heinemann Ltd. London, 1958

2 Dr. István Hoóz: Choosing a career and admission examinations. Felsőoktatási Szemle, 1969, 6, pp 349 to 356.

3. Dr. Emese Babos: How could admission exams be made more effective? Felsőoktatási Szemle, 1970. 3, pp 165 to 168.

4 Dr. Sándor Orosz: On a sense of calling amongst future teachers. Felsőoktatási Szemle, 1969, 7-8, pp 443-447.

5 Csongrád County Statistical Yearbook. Szeged, 1969.

6 Mihály Sükkösd: Professional people on the threshold. Valóság, 1965. 3, pp 33. to 46.

7 Dr József Fehérvári and László Klonka: Building and the Housing Situation in Szeged and County Csongrád (Megyei és Városi Statisztikai Értesítő. 1967. 12) deal with the size of the housing problem, providing the necessary figures. They unambiguously state that the housing position is unsatisfactory, that the situation in Szeged and County Csongrád is in many respects below the national average. In 1966 the national average was 316 people per 100 dwellings, at that time there were 344 in Szeged. The situation was somewhat better in the County, where the number per 100 dwellings dropped from 320 in 1961 to 303 in 1966. In Szeged the position was reversed: it rose from 340 in 1961 to 344 in 1966.

Молодые специалисты и удовлетворенность выбранными профессией

Андрей Вагвельди

Весной 1969 г. автор с помощью методов и техники эмпирической социологии, путем анкет, дополненных интервью, провёл обследование среди молодых специалистов, моложе 30-й лет, живущих в г. Сегеде и Чонградской области. Главной целью обследования было ознакомление с общественной средой, материально-бытовым положением, стремлениями молодых специалистов и с атмосферой рабочего места. Кроме того, в задачи обследования входило выявление общественно-политической активности и степени использования значимых, полученных в вузах.

Автор с помощью ЭВМ обработал данные о 615 молодых специалистах. В данной статье он изучает в первую очередь проблематику удовлетворенности выбранной профессией и ищет ответа на вопрос, какие факторы и в какой степени мотивируют эту удовлетворенность. В статье обращается особенное внимание на вопросы, связанные с материально-бытовым положением, подчеркиваются трудности неблагоприятно влияющие на степень удовлетворенности начинающих специалистов. Специально изучается проблема мобильности и делается попытка раскрыть связь между мобильностью удовлетворенностью местам работы и общей удовлетворенностью выбранной профессией.

В статье описаны подготовка, метод и техника обработки проведенного обследования.

JUNGE STUDIERTEN UND IDENTIFIKATION MIT DEM
GEWÄHLTEN LEBENSBERUF

András Vágvölgyi

Im Frühling 1969 führte der Verfasser unter in Szeged und im Komitat Csongrád lebenden jungen Studierten unter 30 Jahren mit Methoden der empirischen Soziologie eine durch Interviews ergänzte Fragebogenuntersuchung durch. Der Hauptzweck der Untersuchung war, das gesellschaftliche Milieu, die ökonomisch-soziale Lage, die Erwartungen und Aspirationen der jungen Studierten und die Atmosphäre des Arbeitsplatzes klarzulegen. Die Untersuchung wurde ausser den obengenannten Faktoren auch auf die Messung der gesellschaftlich-politischen Aktivität und die Anwendbarkeit der im Laufe der Hochschulstudien erworbenen Fachkenntnisse erstreckt.

Die Angaben von 615 jungen Studierten wurden mit Hilfe eines Computers bearbeitet. Dieser Aufsatz nähert sich in erster Linie der Problematik der Identifikation mit dem gewählten Lebensberuf, und sucht die Antwort, von welchen Faktoren und in welchem Masse wird diese Identifikation motiviert. Im Aufsatz werden besonders die aus der ökonomisch-sozialen Lage entstandenen Zusammenhänge beobachtet, und es wird die Aufmerksamkeit erweckt, welche Faktoren die Identifikation mit dem gewählten Lebensberuf der jungen Studierten beeinträchtigen. Das Problem der Mobilität wird besonders erörtert, und es wird versucht, die Zusammenhänge zwischen der Mobilität, der Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz und der Identifikation klarzulegen.

Im Aufsatz wird auch die Vorbereitung, die Methode der Untersuchung und die Technik der Bearbeitung dargelegt.



Psychologische Überprüfung der Kenntnisse, die die Lehrer
in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen

József Veczkó



Um den Menschen in jeder Hinsicht
erziehen zu können, muss man in
jeder Hinsicht kennen.

Uschinski

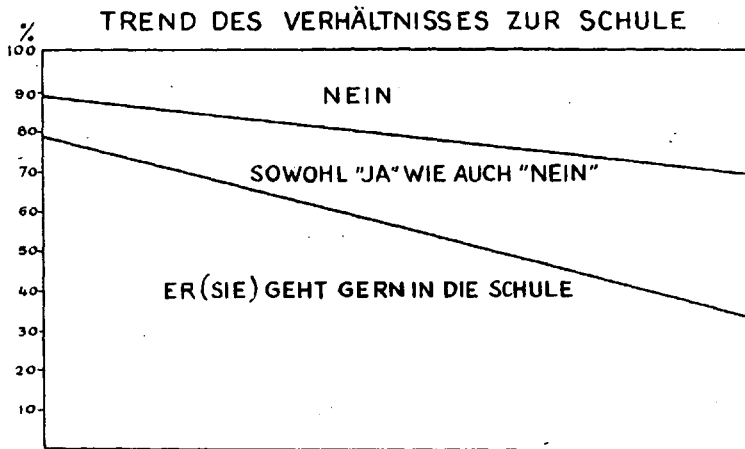
A.

Das Thema und das Grundproblem der Forschung

Untersuchen wir die Entwicklung der Schüler im allgemeinen und die Herausbildung der einzelnen Schülerpersönlichkeiten, können wir die gleiche Feststellung treffen: Nicht nur die familiäre Umgebung, auch die Schule nimmt an Bedeutung für die Entwicklung der Schüler zu. Grundlegende Voraussetzung für die Eingliederung der Jugend in die Gesellschaft ist eine Schulbildung, die sich über lange Jahre erstreckt und sich dem jeweiligen Entwicklungsniveau der Schüler anpasst. Selbstverständlich ist es für die Gesellschaft von höchstem Interesse, wie die Schüler zur Schule stehen, deren Bedeutung so sehr gewachsen ist, und in welchem Masse die komplexen Wirkungsfaktoren der Schule unerlässlichen Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugend geworden sind. Besonders begrüßenswert ist das Bestreben, die Schule im Sinne der Schulreform zum zweiten Zuhause der Kinder werden zu lassen. Das heißt: Die Schule muss zu einer Institution werden, die eine schöpferische Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden und ein psychologisch ausgeglichenes Milieu sichert, so dass das Wesen des Heims auch in der Schule garantiert ist. Wollen wir die schulische Erziehung und den Unterricht wirkungsvoller gestalten, muss unter anderem folgendes berücksichtigt werden: Die Schule muss sich dem Leben besser anpassen, sie muss interessanter und vielseitiger werden und auf die Schüler grössere Anziehungskraft als bisher ausüben. Nur so können sich stabile soziale Bindungen bilden, nur so kann die Schule ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Schülers voll entfalten. Die Gesellschaft fordert von der Schule, dass sie die gesamte Persönlichkeit des Schülers entwickelt; seine Fähigkeiten, seinen Charakter, seine Fähigkeiten, seinen Charakter, seine Interessen. Es ist wichtig für die Zukunft - das heißt, für die Gesellschaft-, das Verhältnis der Schüler zur Schule und die Faktoren, die das Verhältnis bestimmen, innerhalb dieses erweiterten Wirkungssystems mit seinem vergrösserten Einfluss zu untersuchen.

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse bemühten wir uns, die Situation zu erforschen, die augenblicklich an den Schulen herrscht. Wir untersuchten vier Jahre hindurch, wie sich das Verhältnis der Schüler der verschiedensten Altersstufen zur Schule entwickelt. Im Verlaufe unserer Überprüfungen befragten wir 14 000 Schüler im

Alter von 7 bis 18 Jahren, und zwar in den Monaten September, Dezember und Juni. Aus ihren Antworten ergab sich ein positives, negatives oder nicht eindeutiges Verhältnis zur Schule. (Beim nicht eindeutigen Verhältnis vermischten sich positive und negative Momente.) Die Zahl von 14 000 Schülern garantierte einen für Ungarn typischen repräsentativen Durchschnitt. Das Verhältnis der Schüler zur Schule im Dezember gestaltete sich folgendermassen:



Das Verhältnis der Schüler zur Schule im Dezember

Die Aufstellung lässt klar erkennen, wie hoch der Prozentsatz von positiver, negativer und nicht eindeutiger Einstellung zur Schule in den einzelnen Altersgruppen ist. Wir können feststellen: die Mehrheit der Schüler geht gern zur Schule, doch wir müssen auch berücksichtigen dass ein Teil der Kinder ein negatives Verhältnis zur Schule hat. Je höher die Klasse ist, desto mehr sinkt der Prozentsatz der Schüler mit positiver Einstellung. Fast in der gleichen Relation steigt der Prozentsatz der Schüler, deren Beziehung zur Schule nicht eindeutig ist. Der Prozentsatz der Schüler mit negativer Einstellung ist nicht gross, aber auch er steigt mit dem Lebensalter der Schüler an, wie auf der graphischen Darstellung zu erkennen ist, und zwar an der Linie, die „negative“ und „nicht eindeutig“ voneinander trennt. Die pädagogisch-psychologischen Forschungen im allgemeinen und unsere Überprüfungen im besonderen beweisen eindeutig, dass sich unter der positiven Einwirkung der schulischen Erlebnisse und des schulischen Milieus in der Persönlichkeit des Schülers eine - vom erzieherischen Standpunkt aus - vorteilhafte Einstellung zur Gemeinschaft entwickelt. Dadurch werden die Schüler aktiver, sie bemühen sich um intensivere Teilnahme am Unterrichtsprozess, sie können sich länger konzentrieren, sie lernen schneller, und das Gelernte wird nicht so schnell vergessen. Sie sind bestrebt, die Probleme selbständig zu lösen, ihre Willenskraft wird entwickelt. Ihre Leistungen steigen, die Persönlichkeitsentwicklung geht rascher vor sich, die Fähig-

keit zur Selbstkontrolle wächst. Derartige Schüler sind ausgeglichener, selbständiger und bilden sich auch nach der Schule systematisch weiter.

Ist das Verhältnis zur Schule lange Zeit hindurch negativ, gehen die Leistungen der Schüler zurück. Die Kinder sind weniger selbständig, sie werden unsicher, und wenn sie versuchen, die Mängel zu kompensieren, kann ihre Persönlichkeit Schaden erleiden. Ein Teil von ihnen beginnt bereits in der Schule farblos, unbedeutend zu werden. Diese Erscheinungen sind oft die Ursache dafür, dass sich der Schüler später nur unter Schwierigkeiten in die Gesellschaft einordnet. Seine Aktivität in der Schule lässt nach, er sucht seine Freunde und Gefährten im allgemeinen ausserhalb der Schule, und zwar nicht unter Gleichaltrigen, sondern unter Kindern, die jünger oder älter sind als er selbst. Er fühlt sich nicht in die Gemeinschaft aufgenommen, sondern hat den Eindruck, „am Rande der Gesellschaft“ zu leben. So ist es nur natürlich, dass die Kinder, die ähnliche Erlebnisse hatten und haben, sich zu besonderen Gruppen, zu Banden, zusammenfinden. In der Schule erfüllen sie ihre Aufgaben im allgemeinen mit wenig Interesse, nach der Schule bilden sie sich nur selten weiter. Nach wenigen Jahren fällt ein Teil von ihnen auf das Wissensniveau zurück, das für einen Absolventen der untersten vier Grundschulklassen charakteristisch ist. Auch die Anforderungen, die diese Schüler an sich selbst stellen, sind geringer, ihre Ansprüche bleiben unter der Grenze, die ihnen durch ihre persönliche Begabung gesetzt ist. Den erzieherischen Einflüssen gegenüber legen sie oft eine abweisende Haltung an den Tag. Ihre Fähigkeit zur Selbstkontrolle ist im allgemeinen gering, sie sind labil. Selbstverständlich gelten diese Feststellungen nur dann, wenn der ungünstige Einfluss der Schule nicht durch andere, positive Wirkungsfaktoren ausgeglichen wird. Die Schüler, bei denen dieser Retardationsprozess nicht eintritt, können ihre Persönlichkeit entweder auch ohne die positive Einwirkung der Schule - und ohne andere Interpersonelle Beziehungen - aus eigener Kraft entwickeln und so ausgeglichen bleiben, oder sie rebellieren gegen ihre äussere Umgebung.

Ziel und Methoden der Untersuchung

Wir erforschten nicht nur das Bild, das sich im allgemeinen bietet, sondern untersuchten auch die wichtigsten Faktoren, die für das Verhältnis der Schüler zur Schule bestimmend sind. Die Schüler, die 3000 befragten Lehrer und die 8000 befragten Eltern betonten übereinstimmend, dass nicht nur die Fachkenntnisse der Lehrer, sondern auch ihre Kenntnisse von den Kindern wichtig sind. Da die Kenntnisse von den Kindern eine bestimmende Rolle bei der Herausbildung der meisten Verhaltenseigenschaften der Schüler spielt, untersuchten wir dieses Problem gesondert. Auf Grund unserer Untersuchungen kamen wir zu der Einsicht, dass das Niveau der Kenntnisse, über die die Lehrer in bezug auf die Kinder verfügen, das Schlüsselproblem der gesamten pädagogischen Tätigkeit ist. Es bestimmt also auch die wichtigsten Eigenschaften der Pädagogen. So ist es direkt und indirekt von grosser Bedeutung für die Herausbildung des Verhältnisses der Schüler zur Schule. Aus diesen Gründen erwies es sich als notwendig, zu erforschen, was und wieviel die Lehrer von ihren Schülern wissen.

In der Untersuchung wurden die Lehrer an den Schulen zweier Kreise und einer Stadt einbezogen, das heisst: 610 Klassenlehrer in der Unterstufe der Grundschule, 1265 Klassenlehrer in der Oberstufe der Grundschule und 210 Klassenlehrer in der Mittelschule. Die Zahlen wurden unter Berücksichtigung der *confidenciale intervalum* festgelegt. Demzufolge kommt neben Angaben, ein Wahrscheinlichkeitswert von 95 Prozent und eine Genauigkeit von 0,07, 0,06, 0,125 zu. Wir baten 180 Klassenlehrer in der Unterstufe, 300 Klassenlehrer in der Oberstufe und 190 Klassenlehrer in der Mittelschule darum, uns innerhalb von fünf Tagen eine Persönlichkeitsbeschreibung der Schüler ihrer Klasse anzufertigen, deren Familiennamen mit K, L oder N beginnt. Diese Persönlichkeitsbeschreibung sollte all das enthalten, was die Lehrer von den Schülern wissen, wir gaben keinerlei fachliche Anleitung für die Anfertigung der Beschreibungen. Wenn es sich als notwendig erwies, konnten die Klassenlehrer auch die Fachlehrer um Auskunft bitten, die in der betreffenden Klasse unterrichten. Wir bezogen nur solche Lehrer in unsere Befragung ein, die bereits mindestens ein Jahr Klassenlehrer der Klasse waren, über die sie schreiben sollten.

Als Grundlage für die Bewertung des gesammelten Materials dienten die Persönlichkeitsbeschreibungen der besten Pädagogen, die praktischen Ergebnisse der psychologischen Forschungen und das (fiktive) Modell, das wir im Verlauf unserer eigenen Untersuchungen entwickelt hatten und von dem anzunehmen war, dass es für das augenblickliche Niveau der Schule charakteristisch ist. Die Kenntnisse der Lehrer bezogen wir auf die Struktur und die Charakteristika des Erwarteten Modells und bewerteten sie ihrer Bedeutung entsprechend nach dem Punktsystem. Dann verglichen wir die Punktzahlen, die wir erhalten hatten, mit den erwarteten Zahlen und erhielten so Prozentwerte, die wir statistisch verarbeiten konnten. Die Vorlage für die Bewertung sah folgendermassen aus:

- I. Kenntnisse von der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit (maximale Punktzahl.....)
- II. Entfaltung und Entwicklungsstand der intellektuellen Fähigkeiten (maximale Punktzahl.....)
- III. Charakteristische moralische Eigenschaften der Schüler (maximale Punktzahl...)
- IV. Kenntnisse vom gegenwärtigen Zustand der Persönlichkeit (maximale Punktzahl.....)
- V. Charakteristika, die auf die weitere Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, auf die besonderen Neigungen usw. des Schülers schliessen lassen (maximale Punktzahl.....)

Hier sei erwähnt, dass sich Inhalt der Bewertung und Punktzahlen in der Unterstufe der Grundschule, der Oberstufe der Grundschule und in der Mittelschule in gewisser Weise unterschieden.

Die Authentizität der schriftlichen Persönlichkeitsbeschreibungen kontrollierten wir, indem wir die Lehrer aufsuchten und sie auch mündlich nach den Schülern fragten, deren Familienname mit den Buchstaben K, L, und N begann. Die mündlichen Aeusserungen der Lehrer und Schulleiter verglichen wir mit den entsprechen den Abschnitten

der schriftlichen Persönlichkeitsbeschreibungen. Ausserdem lasen wir Klassenarbeiten und andere schriftliche Aeusserungen der Schüler, die in die Kontrolluntersuchung einbezogen worden waren, und unterhielten uns selbst mit den Schülern.

Nach Beedigung der Kontrolluntersuchung organisierte die Abteilung für Unterrichtswesen in einem der beiden Kreise, in denen die Untersuchung durchgeführt wurden war, eine Vorlesungsreihe über psychologische Probleme, die aus zehn Vorlesungen bestand. Diese Vorlesungen gruppieren sich um drei Themenbereiche:

- Grundfragen der psychologischen Bewertung einer Persönlichkeit,
- Charakteristische Eigenheiten der einzelnen Altersklassen in der Schule,
- Die Analyse der Schülerpersönlichkeit in der Schule.

(Die Vorlesungen hielten: Universitätsdozent Dr. Lajos Duró, Oberassistent Dr. Kálmán Németh und Oberassistent Dr. József Veczkó.)

Die Fachliteratur, die mit den betreffenden Themen in Verbindung steht, wurde in den in die Untersuchung eingezogenen Schulen in einem Zeitraum von anderthalb Jahren in pädagogischen Besprechungen behandelt. Unterdessen fertigten Dr. Lajos Duró und Dr. Kálmán Németh eine schriftliche Anleitung für Persönlichkeitsbeschreibungen an. Hier sei erwähnt, dass auch die Beauftragten des Kreis Schulamtes und die entsprechenden Fachinspektoren die in die Kontrolluntersuchung einbezogenen Schulen besuchten, dass sie bei der Anfertigung der Persönlichkeitsbeschreibungen halfen und gleichzeitig eine kontrollierende Tätigkeit ausübten. In dem Zeitraum, in dem Persönlichkeitsbeschreibungen an, gefertigt wurden, standen also sie im Mittelpunkt des Interesses,

Anderthalb Jahre nach der ersten Kontrolluntersuchung besuchten wir die gleichen Klassenlehrer, die die Persönlichkeitsbeschreibungen angefertigt hatten, und baten sie nun, eine Persönlichkeitsbeschreibung von allen Schülern ihrer Klasse anzufertigen, deren Familienname mit den Buchstaben B, H oder J begann. Wir gaben ihnen die gleichen Anweisungen wie beim erstenmal: sie sollten alles über die betreffenden Kinder schreiben, was sie wussten. Ausserdem sollten sie die Fachlehrer in die Arbeit einbeziehen. Die Persönlichkeitsbeschreibungen, die wir bei dieser Untersuchung erhielten, bewerteten wir nach dem gleichen System und bearbeiteten sie auch statistisch. Endlich verglichen wir die Ergebnisse beider Untersuchungen.

Die Einteilung der Lehrkräfte, die in unsere Untersuchung einbezogen wurden, nach Altersklassen und einige charakteristische Merkmale ihrer psychologischen Grundausbildung

Ausserdem erwies es sich als notwendig, die Lehrkräfte, die sich an unseren Experimenten beteiligten, nach Altersgruppen einzuteilen, denn es war für die Untersuchung wichtig, zu welcher Zeit sie ihre Ausbildung erhalten hatten. (Die Einteilung in Altersgruppen nahmen wir auf Grund der statistischen Aufstellung vor, die das Ministerium für Volksbildung in den Jahren 1967/68/69 herausgegeben hatte. Die Lehrer-

Innen, die 1970 das Rentenalter erreicht hatten, waren etwa 1915 geboren, die Lehrer, die im gleichen Jahr Rentner geworden waren, um 1910.) Die Einteilung in Altersgruppen half uns auch bei der Feststellung der psychologischen Grundkenntnisse, über die die verschiedenen Pädagogen (Ausbildung in einem Lehrerbildungsinstitut, an einer Pädagogischen Hochschule oder an der Universität) verfügen. Wir kamen zu folgender Erkenntnis:

a) Lehrer der Unterstufe

Von den Lehrern, die bis zu zehn Dienstjahren hinter sich hatten, erhielten 8 % ihre Ausbildung in den Jahren 1960-1970. Von den Lehrern, die zehn bis zwanzig Dienstjahre aufzuweisen hatten, bekamen 33 % ihre Ausbildung in den Jahren 1950-1960. Von den Lehrern, die zwanzig bis fünfundzwanzig Dienstjahre aufzuweisen konnten, erhielten 10 % ihre Ausbildung in den Jahren 1945 bis 1950. Von den Lehrern, die bereits fünfundzwanzig bis vierzig Jahre im Schuldienst standen, waren 49 % in den Jahren 1930-1945 ausgebildet worden. Um es zusammenzufassen:

<u>Dienstjahre</u>	<u>Zeitspanne, während der die Ausbildung erfolgte</u>	<u>Prozentsatz</u>
0 - 10	1960 - 1970	8 %
10 - 20	1950 - 1960	33 %
20 - 25	1950 - 1945	10 %
25 - 40	1930 - 1945	49 %

Man muss im allgemeinen annehmen, dass die Lehrer ihre Ausbildung in Kinderpsychologie vier bis fünf Jahre vor dem Eintritt in den Schuldienst erhielten. In den Jahren 1960 bis 1970 wurde an den Lehrerbildungsinstituten vor allem das Lehrbuch „Allgemeine Psychologie“ von Professor Dr. Lajos Kardos benutzt, das einen ausgezeichneten Überblick über die Grundprobleme der marxistischen Psychologie gibt. Dagegen zeigen sich ernste Mängel bei der Vermittlung der Grundkenntnisse in Persönlichkeitspsychologie und bei der Entwicklung einer entsprechenden Anschauungsweise. Es hing von der persönlichen Einstellung der Lehrkräfte ab, die an den Lehrerbildungsinstituten unterrichteten, ob sie den Fachschülern das Wissen vermittelten, das für die Kenntnis der Schülerpersönlichkeit notwendig ist. Heute hat sich die Situation auf diesem Gebiet - bei der Ausbildung in Kinderpsychologie - in gewisser Weise gebessert. (Im Lehrbuchverlag erschien im Jahre 1961 der Band Kinderpsychologie, der von Dr. Áre Molnár herausgegeben und redigiert wurde.) Die Autoren des Buches fassen - dem augenblicklichen Entwicklungsniveau dieser Wissenschaft entsprechend - die Kenntnisse zusammen, die die Fachschüler von der körperlichen und psychischen Entwicklung in den einzelnen Lebensjahren der Kinder besitzen müssen. Eine Persönlichkeitsanalyse der Schüler findet sich allerdings auch in diesem Band nicht.

In den Jahren 1950 bis 1960 gebrauchte man die oben erwähnten beiden Lehrbücher (in der Form von hektographierten Vervielfältigen) und das Psychologiebuch

von Mihály Vaszkó. Innerhalb dieser Zeitspanne wurde den Fachschülern in einem Abschnitt von etwa 4 bis 5 Jahren keine nennenswerte psychologische Ausbildung zuteil.

Zwischen 1945 und 1950 benutzte man die unterschiedlichsten Werke, so zum Beispiel „Die psychische Welt des Menschen“ (1945) von Dr. Lajos Somos und Dr. Károly Zentay. In diesem Band werden allgemeine Psychologie und Kinderpsychologie gemeinsam behandelt. Dr. Ferenc Mérei unternahm in seinem Buch „Die Analyse des Kindes“ den Versuch, die ungarische Kinderpsychologie zu erneuern und ihr eine theoretische Grundlage zu verleihen. Es ist auf zahlreiche ungünstige Faktoren zurückzuführen, dass dieser Versuch bei der Ausbildung der Fachschüler in Persönlichkeitspsychologie nur spärliche Hilfe bieten konnte. Auf die psychologische Ausbildung dieser Altersgruppe war Dr. Ferenc Lénárd: „Die Erziehung des Menschen“ noch von grossem Einfluss.

Die Psychologiebücher, die in den Jahren 1925 bis 1945 in Gebrauch waren, vertraten die unterschiedlichsten Auffassungen. Charakteristisch für die ungarische Kinderpsychologie waren vor allem János Pethes: „Kinderpsychologie“ (1901), Pál Ranschburg: „Die kindliche Psyche“ (1905), Cyula Kornis: „Das psychische Leben“ (1917), László Nagy: „Die Psychologie des kindlichen Interesses“ (1908), Mátyás Éltos: „Intelligenztests bei Kindern“ (1914). Ausserdem sei noch J.Á. Sikorskys Werk: „Die psychische Entwicklung des Kindes“ erwähnt, das 1918 in ungarischer Sprache erschien. Es behandelt die Entwicklung des Kindes vom phylogenetischen und ontogenetischen Gesichtspunkt aus, allerdings auf einem niedrigen Niveau. Von den Büchern, die in den Lehrerbildungsinstituten zur Pflichtlektüre zählten, möchten wir nur zwei herausgreifen. Der Band „Psychologie und Logik“ von Károly Böhm und Béla Tankó wurde in den zwanziger und dreissiger Jahren benutzt. (Auf die Psychologielehrbücher, die in den verschiedenen konfessionellen Lehrerbildungsinstituten in Gebrauch waren, können wir in diesem Zusammenhang nicht eingehen.) Im Böhm-Tankó gliedert sich der Stoff in drei Hauptteile, die das Wissen, die Empfindungen und den Willen behandeln. Da die Autoren lediglich den funktionalen Charakter der Psychologie betonten, konnte von einer Betrachtung der kindlichen Psyche und der kindlichen Persönlichkeit als Einheit keine Rede sein. Um diesen Mangel auszugleichen, waren die Zeitschriften „Das Kind“ - das Blatt des „Komitees für Kinderanalyse“ (1902) und hier aus diesem Komitee hervorgegangenen „Ungarischen Gesellschaft für Kinderanalyse“ (1906) - und „Kleinkindererziehung“ bemüht, die Wichtigkeit der Kinderanalyse betonen und die entsprechenden Methoden zu entwickeln.)

Das zweite Lehrbuch wurde in den dreissiger Jahren benutzt, sein Autor hies Károly Mácsai, es trug den Titel „Die psychische Welt des Menschen“. Es vermittelte zwar detailliertere Kenntnisse, ging aber ebenfalls vom funktionalen Standpunkt aus und verzichtete auf die gesonderte Behandlung der Kinderpsychologie. Neben den Lehrbüchern, die als Pflichtlektüre zählten, erschienen zu jener Zeit mehrere Handbücher und Hilfswerke. Sie regten die progressiven Pädagogen zum Studium der kindlichen Psyche an. Erwähnt sei hier zum Beispiel Károly Lázárs Buch: „Kurzer Überblick über Kinderanalyse“ (1933). Lázár schlug das folgende System vor, mit dessen Hilfe man sich über das Kind informieren sollte: I. Körperliche Beschreibung des Kindes. II. Die Phantasie des Kindes. III. Die Vorstellungen des Kindes. IV. Beobachtungsgabe und Interessen des

Kindes. V. Das Gedächtnis des Kindes. VI. Die Intelligenz des Kindes. VII. Empfindungen, Wille, Arbeitsfähigkeit. VIII. Die Sprache und die Arbeiten des Kindes. IX. Die Entwicklung des Kindes. X. Untersuchungen der verschiedenen Typen. XI. Überprüfung der Persönlichkeit. Die aufgezählten Gesichtspunkte zeigen, dass das Buch interessierten Pädagogen mit nützlichen Ratschlägen dienen konnte, obwohl es noch bei der Beschreibung der äusseren Erscheinungen stehen blieb.

Der Autor schlug vor die Kinder nicht nur kontinuierlich zu beobachten, sondern auch für jedes Kind eine besondere Akte anzulegen. Die Persönlichkeit des Kindes versuchte er nicht zu beschreiben, doch seine Auffassungen, in deren Mittelpunkt das Kind stand, waren zukunftsweisend.

Bei den Lehrkräften, die ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule oder an einer Universität erhalten hatten, ergab sich folgendes Bild:

b) Lehrer der Oberstufe und Mittelschullehrer

Von den Lehrern, die bis zu zehn Dienstjahren aufweisen können, erhielten 6 % ihre Ausbildung in den Jahren 1960 - 1970. Von den Lehrkräften, die zehn bis zwanzig Jahre im Schuldienst stehen, wurden 33 % in den Jahren 1950 - 1960 ausgebildet. Von den Lehrern, deren Dienstzeit zwischen zwanzig und fünfundzwanzig Jahren liegt, bekamen 17 % die Ausbildung in dem Zeitabschnitt zwischen 1945 und 1950, und von den Lehrkräften, die seit fünfundzwanzig bis vierzig Jahren unterrichten, wurden 44 % in den Jahren 1930 - 1945 ausgebildet. Es ergibt sich also folgende Tabelle:

<u>Dienstjahre</u>	<u>Zeitspanne, während der die Ausbildung erfolgte</u>	<u>Prozentsatz</u>
0 - 10	1960 - 1970	6 %
10 - 20	1950 - 1960	33 %
20 - 25	1945 - 1950	17 %
25 - 40	1930 - 1945	44 %

Vier bis fünf Jahre vor Dienstantritt erhielten die Pädagogen ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule oder an der Universität. Im Zeitabschnitt von 1960 bis 1970 wurden an den Pädagogischen Hochschulen die „Allgemeine Psychologie“ (1964) von Dr. György Geréb und Dr. János Berecz und an den Universitäten die „Allgemeine Psychologie“ von Professor Dr. Lajos Kardos (1962) benutzt. In beiden Büchern werden die Grundkenntnisse in allgemeiner Psychologie in richtiger und zweckentsprechender Weise vermittelt, doch beide verzichteten auf eine Grundlegung der Persönlichkeitspsychologie. Die Lehrbücher über Entwicklungspsychologie (Dr. Duró - Dr. Radnai - Dr. Kelemen: „Entwicklungspsychologie“ - 1967 - und Dr. László Kelemen: „Entwicklungspsychologie“ - 1963 -) behandeln die Besonderheiten der einzelnen Altersstufen mit wissenschaftlichen Methoden. Sie haben sich hervorragende Verdienste um die dialektische Schilderung des in der Entwicklung begriffenen Kindes und um die Herausbildung

einer entsprechenden Betrachtungsweise und Persönlichkeitskonzeption erworben, doch mit dem Studium der Schülerpersönlichkeit beschäftigen sie sich nicht unmittelbar. Die Arbeit „Grundprobleme der pädagogischen Psychologie“ (1967) von Dr. László Kelemen informiert – wenn auch nur kurz – über die Bemühungen der Jahre 1958 bis 1965, Persönlichkeitsbeschreibungen von Schülern zu erarbeiten. In jenen Jahren liess man an den Pädagogischen Hochschulen und auch an den Universitäten – in der Form von Spezialkollegien – die Studenten Beobachtungen der Schüler durchführen, deren Ziel Persönlichkeitsbeschreibungen waren. Doch die Erfolge dieser Bemühungen entsprachen nicht im entferntesten den Zielsetzungen der Schulreform. Aus den erwähnten Tatsachen folgt also, dass auch die Lehrkräfte, die innerhalb der letzten Jahrzehnts ausgebildet wurden, den gesellschaftlichen Anforderungen nicht gewachsen sind: sie besitzen ebenfalls nicht das Wissen von den Schülern, das die Schulreform von uns fordert.

In der Periode von 1950 bis 1960 gab es vier bis fünf Jahre lang kein Psychologiestudium. In den restlichen Jahren dieses Zeitabschnitts benutzte man im allgemeinen B.M. Tjepłows: „Psychologie“ (1951). Dieses Buch konnte zwar einen Überblick über die Grundprobleme der marxistischen Psychologie vermitteln, doch bei der Erforschung der Schülerpersönlichkeit bot es nur auf indirektem Wege Hilfe. Es ist also offensichtlich, dass auch die Pädagogen, die zu jener Zeit ihr Studium absolvierten, nicht die Kenntnisse in Persönlichkeitspsychologie besitzen, die wir jetzt von Ihnen erwarten.

Zwischen 1945 und 1950 machten sich im Psychologiestudium die unterschiedlichsten Strömungen und Richtungen bemerkbar. So benutzte man folgende Werke: Cecil Bognár: „Psychologie“ (Szt.István-Társulat, 1935), Gyula Kornis: „Das psychische Leben“ (3 Bände, 1917-1919), Hildebrand Várkonyi: „Psychologie des Kindesalters“ (Szeged, 1938), Mátyás Élfes: „Intelligenztests bei Kindern“ (Atheneum, 1914), Ferenc Mérel: „Kinderanalyse“ (Egyetemi nyomda, 1948), Sarolta Bühler: „Das Seelenleben des Jugendalters“ (Franklin-Társulat, 1925), Eduard Spranger: „Die Psychologie des Jugendalters“ (ungarisch Mezötur, 1929). (Diese Aufzählung erhebt nicht den geringsten Anspruch auf Vollständigkeit). Die Professoren und anderen Lehrkräfte, die sich mit Psychologie beschäftigten, stützten sich in ihren Vorlesungen im allgemeinen auf ihre eigenen Aufzeichnungen. Tatsache ist, dass die Pädagogen, die zu jener Zeit studierten, nur minimale Kenntnisse in Persönlichkeitsanalyse erwerben konnten.

Von 1930 bis 1945 beschäftigten sich die Studenten mit den oben erwähnten – und anderen – Büchern. Wegen seiner Modernität und seines Themas verdient Hildebrand Várkonyis mehrbändige „Psychologie des Kindesalters“ die meiste Beachtung. Várkonyi bemühte sich bereits im Jahre 1938 um eine Definition des Begriffes „psychologische Persönlichkeit“. Als Elemente der Persönlichkeit betrachtet er die folgenden Faktoren: Wahrnehmung, Verstand, Bewegung, Empfindungen, Willensstätigkeit usw. Im Gegensatz zu den früher erschienenen Studien über Kinder betonte Várkonyi die Einheit der psychischen Erscheinungen. Mit den unmittelbaren Problemen der Persönlichkeitsanalyse bei Kindern befasst man sich an den Universitäten im allgemeinen noch nicht. An den pädagogischen Hochschulen wurden Hefte benutzt, in die die Studenten die Beobachtungen eintragen mussten, die sie an den Kindern gemacht hatten. Es ist also begreiflich, dass die Pä-

dagogen, die zu jener Zeit studierten, noch spärlicher in Kinderpsychologie ausgebildet wurden.

Auf Grund der bisherigen Feststellungen können wir jedoch sagen, dass nach der Jahrhundertwende die Bemühungen, die Studenten über Kinderpsychologie zu informieren, an den pädagogischen Hochschulen den grössten Erfolg hatten. Nach 1930 verloren auch diese Bemühungen an Wirkung, ausserdem hatten sie kaum ein anderes Ziel als die Beschreibung des Kindes. An den Universitäten beschäftigte man sich eher mit philosophischer Psychologie, die den Pädagogen bei der unmittelbaren Analyse nicht die geringste Hilfe der Kinderpersönlichkeit bieten konnte. (Auf die philosophisch-psychologischen Richtungen an den Universitäten können wir in dieser Studie nicht eingehen.) Die psychologischen Grundfragen der Persönlichkeitsanalyse traten erst in den Jahren 1958 bis 1970 in den Vordergrund. Als man die Wichtigkeit des Problems erst einmal erkannt hatte, bildeten sich sofort die unterschiedlichsten Richtungen heraus, die sich die wissenschaftliche Analyse der Schülerpersönlichkeit zum Ziel setzten.

Einige der neuesten Richtungen, die sich mit der Analyse der Schülerpersönlichkeit beschäftigen

Die Schulreform fordert die Entwicklung eines sozialistischen Schulwesens, in dessen Mittelpunkt das Kind steht. Die führenden Persönlichkeiten des ungarischen Schulwesens erkannten, dass eine unabdingbare Voraussetzung für eine wirksame Lehr- und Erziehungstätigkeit die Analyse der Schülerpersönlichkeit ist. Die Lehrer müssen die individuellen Eigenschaften ihrer Schüler kennen. Diese Einsicht formulerte Uschinski folgendermassen: „Um den Menschen in jeder Hinsicht erziehen zu können, muss man ihn in jeder Hinsicht kennen.“ Die ungarische Schulreform bezeichnet es als wichtige theoretische und praktische Forderung, die Persönlichkeit der Kinder bewusst, zielgerichtet und planmässig zu entwickeln. Es ist also verständlich, dass man sie innerhalb des letzten Jahrzehnts immer mehr mit den inhaltlichen und methodischen Problemen beschäftigte, die sich bei der Analyse der Schülerpersönlichkeit ergeben. Wir können in unserer Studie nur auf die Bemühungen hinweisen, die in irgend-einer Weise bestimmenden Einfluss auf die Anschauungen der praktischen Pädagogen und der Wissenschaftler nehmen können. László Kelemen, Pál Bakonyi und Kálmán Németh fassten die verschiedenen Methoden zusammen, die man bei der Persönlichkeitsanalyse anwandte. Wir möchten nur auf einige interessante Experimente hinweisen.

Die „Wiener Akte“

(Kelemen, 1962)

Die Hauptfaktoren dieses Systems sind die folgenden:

- A. Umfassender Überblick über den Schüler
- B. Der Schüler als Teil der Gemeinschaft;

1. In der Schule. 2. Bei der Arbeit ausserhalb der Schule. 3. Bei Spiel und Sport.
4. Seine Beziehungen zu den Familienmitgliedern.

Grosse Aufmerksamkeit wird dem physischen Zustand und der Umgebung des Kindes gewidmet. Ausserdem finden sich Spalten, in denen besondere Ereignisse aus dem Leben des Schülers, andere Beziehungen zur Gemeinschaft und die Erfolge der pädagogischen Einwirkung eingetragen werden sollen.

Es ist nicht Aufgabe dieses „Wiener Programms“, eine Beobachtung durchzuführen, die sich auf die Persönlichkeitsstruktur gründet. Der Autor beschäftigt sich eher mit den Möglichkeiten, die sich für die Beobachtung des Schülers ergeben.

Schülerakten in den Vereinigten Staates

(Kelemen, 1962)

Die Schülerakten in den USA sind meist nach folgendem Schema angelegt:

1. Allgemeine Information.
2. Zusammensetzung der Familie, gesellschaftlich- wirtschaftliche Situation, Erziehungsniveau.
3. Physischer Zustand.
4. Das schulische Leben: Anwesenheit beim Unterricht, Fortschritte, Prüfungsergebnisse.
5. Die Ergebnisse von pädagogischen und Intelligenztests.
6. Beschreibung der Persönlichkeit: besondere Charakterzüge, gesellschaftliche Reife, Interessen, Tätigkeit in der Freizeit.
7. Besondere Anmerkungen des Lehrpersonals, wichtigere Ereignisse aus dem Leben des Schülers.

Das „amerikanische Programm“ umfasst die gleichen Feststellungen wie das „Wiener Programm“, auch hier fehlen die Eigenschaften der Persönlichkeit, die Persönlichkeitsstruktur und die Verfolgung ihrer Entwicklung.

Das Lasurski-Schema

(Kelemen, 1962)

Dieses Schema gliedert sich in folgende Punkte:

- I. Beziehungen zur Umwelt: 1. Beziehung zur Gemeinschaft. 2. Verhältnis zum Lernen. 3. Verhältnis zur Arbeit. 4. Verhältnis zur Kunst.
- II. Fähigkeiten: 1. Intellektuelle Fähigkeiten. 2. Organisatorische Fähigkeiten. 3. Musikalische Talente.
- III. Spezielle Faktoren der höheren Nerventätigkeit: 1. Entwicklungsstand des Ersten Signalsystems. 2. Emotionale Reaktionen. 3. Entwicklungsstand des Zweiten Signalsystems.

- IV. Allgemeine Merkmale der höheren Nerventätigkeit: 1. Grad der Erregbarkeit
2. Grad der Hemmungen. 3. Empfindlichkeitsgrad der Nerventätigkeit.
- V. Aktivität: 1. Intensität. 2. Aktivität in der gesellschaftlichen Arbeit. 3. Geschicklichkeit für körperliche Betätigung. 4. Künstlerische Interessen.
- VI. Erfolge der Tätigkeiten: 1. Schulische Leistungen. 2. Erfolge in der gesellschaftlichen Betätigung. 3. Arbeitserfolge. 4. Erfolge bei der künstlerischen Betätigung.

Einzelne Punkte des Lasurski-Modells zeugen von gründlichen psychologischen Überlegungen und weisen auf eine moderne Auffassung von der Persönlichkeit hin. Trotzdem scheinen uns Inhalt und System des Modells noch Mängel aufzuweisen: Das Lasurski-Modell erkennt nicht den einheitlichen Charakter der Persönlichkeitsstruktur. Ausserdem fehlen wichtige Gesichtspunkte, so zum Beispiel die moralischen und charakterlichen Eigenschaften und die Richtung, in der sich die Persönlichkeit entwickeln wird.

Auf die Faktoren, die andere Autoren in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellten, können wir hier nur kurz hinweisen. K. Zener (1960) betont zum Beispiel den wichtigen Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers und der Gemeinschaft. Er empfiehlt den Lehrkräften die Führung eines „Pädagogischen Tagebuchs“. Ein solches Tagebuch bedeutet für praktische Pädagogen eine grosse Hilfe. Von Wichtigkeit für die Analyse der Schülerpersönlichkeit sind ausserdem die Studien der folgenden Autoren: Gábor Surányi (1962), Dr. György Ágoston (1965), Jon Radu (1963), Pál Bakonyi (1962), Dr. Pál Rókusfalvy (1962), Snirman (1948), Dr. Ferenc Léránd (1964), Dr. Kálmán Németh (1965). Auch diese Arbeiten helfen dem Pädagogen bei der praktischen Anwendung der theoretischen Erkenntnisse.

Zum Schluss möchten wir noch einen kurzen Überblick über das System Dr. Lajos Durós (1965) geben, das den Pädagogikstudenten der Szegeder Universität bereits seit fünf Jahren die Richtlinien für die Analyse der Schülerpersönlichkeit vermittelt. Es sieht folgende Gesichtspunkte für die Beurteilung vor:

1. Persönliche Daten des Schülers.
2. Familienverhältnisse Bedingungen für die Erziehung im Rahmen der Familie.
3. Körperliche Gegebenheiten und Gesundheitszustand.
4. Intellektuelles Entwicklungsniveau.
5. Lern- und Arbeitsergebnisse.
6. Gefühls- und Willensfaktoren, die die Handlungen des Schülers bestimmen.
7. Moralische Haltung.
8. Charakteristische individuelle Züge der Persönlichkeit.

Die ungarischen Veröffentlichungen über die Analyse der Schülerpersönlichkeit bewiesen, dass auch Ungarn bedeutende Vertreter dieser Richtung aufzuweisen hat, die sich jetzt überall auf der Welt durchzusetzen beginnt. Das heisst also, dass die ungarische Fachliteratur die notwendigen Voraussetzungen für die Analyse und das

Kennenlernen der Schülerpersönlichkeit geschaffen hat. Doch wollen unsere Pädagogen die Schülerpersönlichkeiten in der schulischen Praxis in dem Umfang kennenlernen, den die Schulreform vorschreibt, müssen noch zahlreiche andere Faktoren mitwirken.

B.

Angaben über die Kenntnisse, die die Pädagogen von den Schülern besitzen.

(zusammengestellt auf Grund der beiden Untersuchungen)

In dem Abschnitt, in dem wir uns mit den Methoden der Untersuchungen beschäftigten, wiesen wir bereits auf den Ablauf des Experiments hin: Bei der ersten Untersuchung sollten die Klassenlehrer eine Persönlichkeitsbeschreibung aller Schüler ihrer Klasse anfertigen, deren Familienname mit den Buchstaben K, L oder N beginnt. Bei der zweiten Untersuchung wurden die Schüler erfasst, deren Familienname mit den Buchstaben B, H oder J anfängt. Die Beschreibungen, die uns die Pädagogen lieferten, bewerteten wir auf Grund eines von uns zusammengestellten einheitlichen Punktsystems. Die Werte, die wir auf diese Art und Weise erhalten hatten, bearbeiteten wir statistisch. Auch mit Hilfe graphischer Darstellungen gaben wir einen Überblick über die Ergebnisse der beiden Untersuchungen.

Die Bewertung erfolgte unter Berücksichtigung folgender Gesichtspunkte:

1. Man muss jedes Kind als einheitliche Persönlichkeit betrachten, die auf einem bestimmten Entwicklungsniveau steht (aktuelle Persönlichkeit). Wir stellten das Modell für die Bewertung also so zusammen, dass das Gesamtbild, das wir vom gegebenen Entwicklungsniveau der Schülerpersönlichkeit erhielten, eine Art „Querschnitt“ durch die Persönlichkeit des betreffenden Kindes ergeben musste. Deshalb bewerteten wir es besonders, wenn die Persönlichkeitsbeschreibung einen Eindruck von der Persönlichkeitsstruktur vermittelte.

2. Das Punktsystem mussten ausserdem berücksichtigen, dass sich eine Persönlichkeit im Zusammenwirken von ererbten Eigenschaften (anatomisch-physischer Struktur, biochemischen Reaktionen) und Umwelteinflüssen (biosozialen Faktoren) entwickelt. Dabei verloren wir den Grundsatz nicht aus den Augen, dass als bestimmend das System der Umwelteinflüsse angesehen werden muss. Nur durch dieses System gelangen die inneren Eigenschaften zur Entfaltung (Rubinsteln).

3. Die Persönlichkeitsbeschreibung fixiert in erster Linie einen aktuellen Zustand. Trotzdem hielten wir es für wichtig, ob und in wie weit es dem Pädagogen gelungen war, einen Eindruck von der Entwicklung des Kindes zu vermitteln. Wir achteten ausserdem darauf, ob die Lehrkräfte die Widersprüche in der Persönlichkeit und den Weg, der über die „Antithese zur Synthese“ führt, erfassten. Darauf weist zum Beispiel der Punkt „Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit“ hin.

4. Als wichtig betrachteten wir auch die Vorstellung die der betreffenden Pädago-

gen vom Entwicklungsniveau der Schüler gewonnen hatte, das heisst, inwieweit er die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit bewusst plante. Das beweist der Punkt: Tätigkeitsformen.

5. Wir waren darum bemüht, die psychischen Prozesse und Zustände sowie die Eigenschaften der Persönlichkeit selbständig und als Spezifika zu betrachten. Gleichzeitig mussten wir bei der Zusammenstellung der Bewertungspunkte davon ausgehen, dass die psychologischen Erscheinungen unterschiedlichsten Niveaus (Fähigkeiten, Charakter, Richtung, in die sich die Persönlichkeit entwickeln wird, usw.) einer kontinuierlichen Integration unterworfen sind. Ausserdem durften wir nicht vergessen, dass die psychischen Eigenschaften, denen eine selbständige Funktion zukommt, zugleich der konkreten Persönlichkeit untergeordnet sind: Denn sie ist eine strukturelle Einheit, und das Allgemeine, das das Besondere umfasst.

6. Bei der Bewertung mussten wir quantitative und qualitative Faktoren berücksichtigen. Unter Quantitativen Faktoren verstehen wir die konkreten Kenntnisse die der Pädagoge von der Schülerpersönlichkeit besitzt. Deshalb wurden für die einzelnen konkreten Fakten, die der Lehrer von dem betreffenden Kind berichten konnte, Punkte ausgesetzt. Aber wir bewerteten auch die Feststellung von Eigenschaften, die sich auf das gegebene Lebensalter und die konkrete Persönlichkeit bezogen, trotzdem jedoch eine Verallgemeinerung gestatteten.

Die Ergebnisse beider Untersuchungen

Die erste Gruppe der geforderten Kenntnisse wurde nach folgenden Grundsetzen zusammengestellt:

I. Kenntnisse von der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit und der gegenwärtigen sozialen Situation der Familie

1. Kenntnisse von der körperlichen Entwicklung des Kindes und seiner Nervlichen Konstitution. Krankheiten, die von Einfluss auf die körperliche Entwicklung waren. Die Hauptcharakteristika des bestimmten Lebensalters. Schwerere Krankheiten der Eltern und der Grosseltern.

2. Kenntnisse von den Mikro- und Makrofaktoren, die die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit beeinflussen (Familie, Schule, Freunde und Spielgefährten usw.)

a) Die soziale Situation der Eltern: Wohnungslage, materielle Situation, Einrichtung der Wohnung, Zahl der Familienmitglieder, hygienische Verhältnisse, materielle Versorgung des Kindes, wie wird für das Kind gesorgt? usw.

b) Das Leben in der Familie, Arbeitsteilung in der Familie, wie wird das Familienleben organisiert und gelenkt? (demokratische, liberale, autokratische Atmosphäre), die gefühlsmässigen Beziehungen der einzelnen Familienmitglieder zueinander usw.

c) Schulbildung der Familienmitglieder, Form und Inhalt der Hilfe, die das Kind bei seiner Lernfähigkeit in der Familie erhalten kann, Beschäftigung mit dem Kind, Kenntnisse über den Bildungsstand der Familie (Bücherbestand, Belesenheit, Fernsehen,

Zeitschriften, werden Theater oder Kino besucht usw), moralische und weltanschauliche Einstellung der Familie, Familienbräuche, Lebensrhythmus der Familie, Ziele und Neigungen.

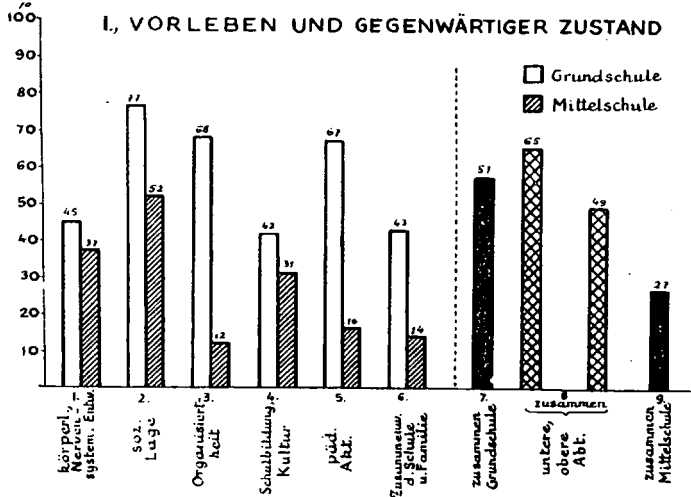
d) Charakterisierung des pädagogischen Einflusses, den die Eltern auf das Kind ausüben, unter besonderer Berücksichtigung der Erziehungsprinzipien und -methoden, Erziehungspraxis der Grosseltern usw.

e) Pädagogische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern, die Erlebnisse des Kindes in Schule und Kindergarten, Stellung der Eltern zur Lernfähigkeit des Kindes und zur Arbeit der Schule, die Meinung der Lehrer über das pädagogische Verhalten der Eltern, gemeinsames Zusammenwirken usw.

Bei der Bewertung⁺ konnten die Persönlichkeitsbeschreibungen

in der Unterstufe	0 - 33 Punkte
in der Oberstufe	0 - 45 Punkte
in der Mittelschule	0 - 55 Punkte

erhalten. Die maximale Punktzahl entspricht dabei einem Wert von 100 Prozent. Die Kenntnisse über die Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit verdeutlicht die graphische Darstellung Nr.2.



Ergebnisse der ersten Untersuchung

Aus der graphischen Darstellung ist klar ersichtlich, dass die Kenntnisse, die die Klassenlehrer von der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit besitzen, nur als mittelmässig bezeichnet werden können. (57 %, 1,7.).⁺

⁺ (Die römische Zahl gibt die Nummer der Tabelle an, die arabische Zahl die Nummer der Spalte.)

Erwähnenswert ist besonders, dass die Klassenlehrer der Unterstufe in dieser Beziehung besser informiert sind (65 %, I.8.). Über dem allgemeinen erzielten Durchschnitt lagen die Kenntnisse der Pädagogen von der sozialen Lage (77 %, I.2.), der Art des Familienlebens (68 %, I.3.) und dem pädagogischen Einfluss der Eltern, (67 %, I.5.). Gleichzeitig waren die Kenntnisse von der körperlichen Entwicklung und der nervlichen Konstitution (45 %, I.1.), von der Schulbildung der Eltern (42 %, I.4.) und vom Zusammenwirken zwischen Schule und Familie (43 %, I.6.) überraschend niedrig.

Auch die nun folgenden Detailangaben bestätigen die statistischen Werte: (Diese Angaben wurden den Persönlichkeitsbeschreibungen der Pädagogen entnommen.) Über die körperliche Entwicklung und die nervliche Konstitution war bei dem Schüler I.K. aus der 5. Klasse zum Beispiel lediglich angegeben: „Seine körperliche Entwicklung kann als normal bezeichnet werden. Er ist zwar von kleinem Wuchs, aber im Vergleich zu seinem Alter doch nicht als voll entwickelt zu bezeichnen. Er ist ungepflegt, seine Kleidung wirkt recht vernachlässigt, obwohl das nicht auf die soziale Lage der Familie zurückzuführen ist. Mitunter macht er einen kränklichen Eindruck. Vielleicht beeinflusst auch dieser Umstand seine Lernerfolge.“ (64) Die Informationen, die uns der Lehrer vermittelt, sind zwar wichtig, aber sie gehen nicht über eine Aufzählung von äusserlichen Erscheinungen hinaus. Da der Schüler dem Pädagogen einen kränklichen Eindruck zu machen schien, wäre es um so notwendiger gewesen, dass er sich genauer mit dem Kind beschäftigt hätte: Unter welchen Umständen lebte die Mutter während der Schwangerschaft? Wie waren die Verhältnisse, unter denen das Kind geboren wurde? Genaue Beschreibung der Kinderkrankheiten. Wie entwickelten sich Gang- und Sprechvermögen des Kindes, wie seine Bewegungskoordinationen? Wie hält es den Federhalter? Wie benimmt es sich beim Spiel? Wie gestalteten sich seine Beziehung zu den Klassenkameraden und anderen Freunden? Wie nimmt es ein Märchen auf? Wie reagiert es auf Freude und Kummer? Usw. Während unserer Untersuchungen lernten wir den betreffenden Schüler kennen. Es stellte sich heraus, dass sein Grossvater Alkoholiker war und dass sein Vater im Alter von eins bis zwölf Jahren an Anfällen gelitten hatte, die epileptischen Charakter tragen. Endlich gaben die Eltern zu, dass es auch dem Kind schon „schlecht gewesen sei“. Der Schüler verhielt sich unruhig während des Unterrichts (er bewegte sich zu hämfig, usw.). Es zeigte sich, dass dieses unruhige Verhalten unter anderem auf Spulwürmer zurückzuführen war. Das angeführte Beispiel ist charakteristisch für einen allgemeinen Mangel: die Klassenlehrer wissen zu wenig von der körperlichen Entwicklung der Schüler und ihrer nervlichen Konstitution. Von der nervlichen Konstitution war in den Persönlichkeitsbeschreibungen nicht einmal die Rede. Auf Grund der Informationen, die wir von den Pädagogen erhielten, kamen wir zu der Einsicht, dass ihre Vorstudien auf diesem Gebiet reichlich mangelhaft waren. Über die Familienverhältnisse zeigten sich die Klassenlehrer im allgemeinen besser informiert. So schrieb zum Beispiel eine Klassenlehrerin über den Schüler K.M. aus der 4. Klasse: „Seine Familie wohnt auf einem Einzelgehöft, das nicht weit von der Gemeinde entfernt ist. Deshalb fährt er mit dem Fahrrad zur Schule. Seine Eltern sind geschieden. Seine Mutter wohnt in M., sie hat ein siebenjähriges Kind. Als dies Scheidung ausgesprochen wurde, sprach das Gericht beide Kinder der Mutter zu, aber Károly wollte

sich nicht von seinem Vater trennen. Die Mutter versuchte mehrmals, Károly zu sich zu nehmen, aber er floh immer wieder zu seinem Vater. Die geschiedenen Eltern streiften sich und verleumdten einander. Im Augenblick besucht die Mutter ihren Sohn in der Schule, sie bringt ihm Süßigkeiten und Spielsachen, um sich bei ihm beliebt zu machen, aber er ist bis jetzt bei seinem Vater geblieben." (104) Weiter schreibt die Klassenlehrerin, dass dieser Zustand nun schon vier Jahre dauert. Wir konnten aus der Persönlichkeitsbeschreibung auch entnehmen, dass das Prokopfeinkommen der Familie 780 Ft beträgt, dass der Vater Zimmer und Küche bewohnt und dass er die Wohnung in Ordnung hält. Nicht nur der Vater versorgt den Jungen, sondern auch die Grossmutter kümmert sich um ihn. Sie ist 55 Jahre alt, wirkt aber jünger und beweglich, sie ist ein gesunder, ausgeglichener Mensch. Die Klassenlehrerin hält die materielle Versorgung des Kindes und die hygienischen Bedingungen, unter denen es aufwächst, für befriedigend.

Bei dem Jungen, dem die erste Persönlichkeitsbeschreibung galt, stellte sich folgendes heraus; zwei gesundheitliche Faktoren, von denen der Klassenlehrer nichts wusste, hemmten die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit. Diese Unwissenheit und das Fehlen der entsprechenden ärztlichen Behandlung hätten dem Kind einen Schaden zufügen können, der nicht wieder gut zu machen gewesen wäre und sich auf sein ganzes Leben hätte auswirken können. Im zweiten Fall wirkten sich die gestörten zwischenmenschlichen Beziehungen schädlich auf die Entwicklung des Schülers aus. Die Klassenlehrerin schrieb zu diesem Problem: „Als ich Károly noch nicht gründlich kannte, hielt ich ihn für eine unachtsames, oberflächliches, faules und nachlässiges Kind, das sich nicht an andere anschliessen kann. Der äussere Eindruck berechtigte mich auch zu diesen Feststellungen. Doch darin informierte ich mich über die Situation des Kindes, ich unterhielt mich mit ihm und brachte ihn dazu, sich „auszusprechen“. Danach erteilte ich ihm kleinere Aufträge und lobte ihn. Als ich ihn einmal lobend über den Kopf strich, sah er mich an, und seine Augen füllten sich mit Tränen. Da begriff ich, dass man hier ganz von vorn anfangen musste. (22)

Als wir uns mit Károly unterhielten und ihm eine Abbildung der Schule vorlegten, sagte er: „Jetzt gehe ich gern in die Schule, denn die Lehrerin hat mich gern. Sie versteht alles, man kann ihr alles erzählen, und sie hilft einem. Jetzt möchte ich, dass ich gut stehe. Auch die Jungen haben mich lieber, wenn wir Ballspiele machen, bin ich der Tormann.“(31) Als wir die einzelnen Persönlichkeitsbeschreibungen studierten, fiel uns immer wieder der bekannte Ausspruch ein, der die Rolle des Lehrers vielleicht überbewertet, aber seine Bedeutung voll und ganz erfasst: „Der Pädagoge ist das Schicksal des Kindes.“

Als wichtig sei hier noch erwähnt, dass die Lehrer auf dem Dorf die Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit besser kennen. So konnten zum Beispiel unsere Forderungen, die wir an die Kenntnis der sozialen Lage stellten, zu 91 % erfüllt werden. Teiluntersuchungen zeigten: Je grösser die Gemeinde ist, um so weniger wissen die Lehrer, die in dieser Gemeinde arbeiten, von der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit.

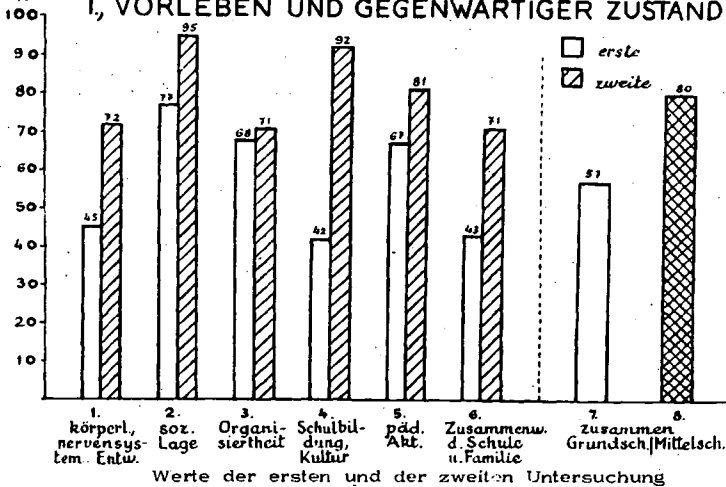
Wie der Durchschnitt (27 %, I.9.) zeigt, sind die Kenntnisse der Mittelschullehrer von der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit ausserordentlich gering. Lediglich die Kenntnis der sozialen Lage erreichte 52 Prozent (I.2.). Die anderen Kenntnisse sind wesentlich spärlicher: körperlich-psysiologische Entwicklung 37 % (I.1.)

Art des Familienlebens, gefühlsmässige Bindungen	12 % (I.3.)
Schulbildung der Eltern und deren intellektuelle Tätigkeit	31 % (I.4.)
Pädagogischer Einfluss der Familie	16 % (I.5.)
Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus	14 % (I.6.)

Auch die Gespräche mit den Lehrern, Schülern und Eltern zeigten, dass die Kenntnisse der Mittelschullehrer von der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit sehr mangelhaft sind.

Die zweite Untersuchung betraf nur Grundschulen, weil die Information über Persönlichkeitanalyse, die wir bereits erwähnten, nur die Grundschulen betraf. Die neuen statistischen Werte, die sich bei dieser Untersuchung ergaben, veranschaulicht die graphische Darstellung Nr. 3.

I, VORLEBEN UND GEGENWÄRTIGER ZUSTAND



Schon auf den ersten Blick wird klar, dass die Vorlesungsreihe über psychologische Probleme und das Durcharbeiten der wichtigeren Fachliteratur, die sich mit der Persönlichkeitsanalyse beschäftigt, die erwarteten Ergebnisse zeitigten. Einer der grundlegenden Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Untersuchung besteht darin, dass bei der zweiten Untersuchung die wichtigsten Momente aus der Vorgeschichte der

Schülerpersönlichkeit im allgemeinen gleichmässig erfasst wurden und dass die Pädagogen auch die Faktoren erkannten, die das Wesen des betreffenden Schülers beeinflussten. Es zeigten sich die folgenden erfreulichen Erhöhungen des Prozentsatzes:

<u>Thema</u>	<u>Erhöhung</u>
Körperliche Entwicklung und Entwicklung der nervlichen Konstitution	27 %
Soziale Lage	18 %
Art des Familienlebens	3 %
Schulbildung der Eltern	50 %
Pädagogischer Einfluss der Familie	14 %
Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	28 %

Doch wir konnten nicht nur ein quantitatives Wachstum der Kenntnisse von der Schülerpersönlichkeit registrieren, auch die Zusammenhänge zwischen dem Kind und seiner Umgebung, die die körperliche Entwicklung und die Entwicklung des Nervensystems beeinflussen, wurden tiefer erfasst. Achtzig Prozent der befragten Pädagogen schilderten den Zusammenhang zwischen der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit und ihrer zu erwartenden weiteren Entwicklung. So wurden zum Beispiel unter dem Punkt „Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit“ nur die Ereignisse erfasst, die von entscheidendem Einfluss auf die Persönlichkeitsstruktur gewesen waren. Auf diese Zusammenhänge wurde auch bei dem Punkt „Herausbildung der Persönlichkeit“ hingewiesen.

Das System für die zweite Gruppe der geforderten Kenntnisse stellten wir folgendermassen zusammen:

II. Kenntnisse von der Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten und dem gegenwärtigen intellektuellen Niveau

1. Kenntnisse von der bisherigen Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten, die für den Schüler im allgemeinen charakteristisch sind (je nach Lebensalter).

a) Kenntnisse von den Empfindungen, dem Wahrnehmungsvermögen und der Beobachtungsgabe des Schülers (zum Beispiel: sind die einzelnen Sinnesorgane föllig gesund, Charakteristika des Empfindungsprozesses, Farbempfinden, Gehör, Tastsinn, Bewegungsvermögen, die Dauer konzentrierter Wahrnehmung - von Grössen-, Farb- und Formwerten -, Störungen des räumlichen, zeitlichen und Bewegungsempfindens-Kontraste, Illusionen usw.).

b) Wichtige Kenntnisse, die sich auf das Gedächtnis des betreffenden Schülers beziehen. (zum Beispiel: Schnelligkeit und Genauigkeit des Aufnahmevermögens, welche Formen nimmt der erlernte Stoff an?, wie lange und wie genau bleibt das Erlernete im Gedächtnis, mit welcher Präzision kann der Schüler das Erlernete wiedergeben, wie lange dauert die Wiedergabe?, fällt sie dem Schüler leicht?, spezielle Charakteristika

dieser Wiedergabe, wie verhindert der Schüler dass er das Erlernete vergisst?, Verhaltensweisen die mit dem Gedächtnis im Zusammenhang stehen, eventuelle Gedächtnisstörungen usw.).

c) Kenntnisse, die mit der Phantasie des Schülers in Verbindung stehen. (zum Beispiel: wie stellt er sich seine Tätigkeit vor?, das Verhältnis seiner Phantasievorstellungen zur Wirklichkeit, inwieweit ist er sich seiner Phantasie bewusst?, in welchen Formen macht sich seine Phantasie bemerkbar (schöpferisch, reproduktiv, Überwuchern der Phantasie, Verarmung der Phantasie usw.).

d) Kenntnisse von der Denkfähigkeit des Schülers. (zum Beispiel: Zusammenhang zwischen dem Ersten und dem Zweiten Signalsystem, inwieweit erkennt der Schüler die wesentlichen Merkmale der Erscheinungen?, kann er die Zusammenhänge zwischen den wesentlichen Merkmalen begreifen, kann er Wirkungszusammenhänge erfassen?, Niveau der Verallgemeinerungsfähigkeit, wie oft erkennt er gesetzmässige Zusammenhänge?, Charakteristika, die sich auf die einzelnen Denkphasen beziehen, Besonderheiten des allgemeinen Denkprozesses Analyse, Vergleich, Abstraktion, Verallgemeinerung), Eigenheiten des Denkvorgangs, wie er sich bei diesem speziellen Schüler abspielt) kann der Schüler umfassend und selbständig denken?, ist sein Denken aktiv, vertieft, anpassungsfähig, kritisch, systematisch?, hat er Schwierigkeiten beim Denken usw.).

e) Kenntnisse vom Lernprozess, wie er sich bei dem betreffenden Schüler abspielt. (zum Beispiel: wie lernt er zu Hause? /lernt er nur den Text auswendig?, sieht er ein, dass er lernen muss?, lernt er gründlich und versteht er, was er lernt?/, wie fertigt er seine Hausaufgaben an?, wieviel Zeit verwendet er auf das Lernen?, was ist charakteristisch für seine häusliche? Lerntätigkeit wie passt er sie den einzelnen Unterrichtsfächern an?, Rhythmus und Faktoren der Lerntätigkeit /äussere, innere, äussere und zugleich innere/, Produktivität der Lerntätigkeit, aufgewendete Zeit und Energie, Zusammenhang mit der Benotung in der Schule.).

f) Zusammenhang zwischen Denk- Sprach- und Schreibvermögen, Entwicklungsniveau des Sprachvermögens. (zum Beispiel: mit welcher Genauigkeit vermag der Schüler seine Gedanken und Gefühle auszudrücken?, sein Wortschatz, wie gewählt drückt er sich aus?, bemüht er sich um richtige Ausdrucksweise?, welche Schwierigkeiten hat er beim sprachlichen Ausdruck usw.).

g) Was ist für die automatischen Reaktionen charakteristisch? (zum Beispiel: haben sich bei dem betreffenden Schüler die Eigenheiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten herausgebildet, die seinem Lebensalter, der Klasse und der Schulbildung entsprechen?).

2. Kenntnisse von den besonderen Fähigkeiten des Schülers. (zum Beispiel: motorische, mathematische, musikalische, künstlerische Begabungen).

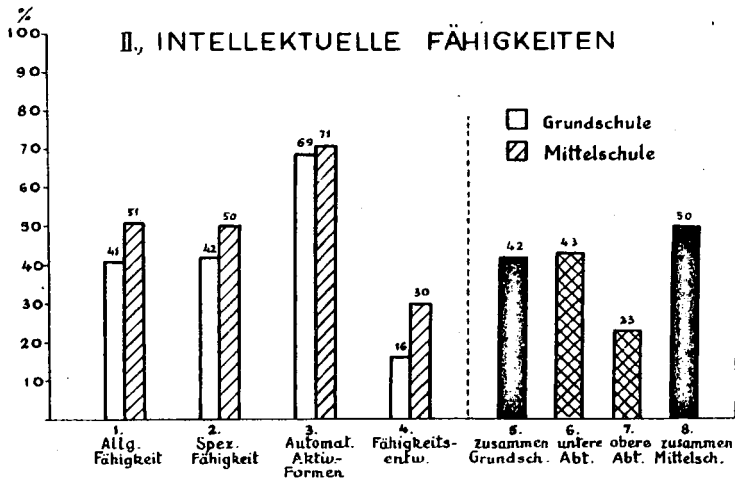
3. Kenntnisse, die sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten beziehen. Unter diesem Punkt untersuchten wir die Vorstellungen, die die Pädagogen von der weiteren Entwicklung der momentanen Fähigkeiten und Begabungen ihrer Schüler hatten.

Bei der Bewertung der Kenntnisse von den aufgezählten - und anderen eventuell

auftauchenden - Problemen verteilen wir folgende Punkte:

Unterstufe	0 - 40
Oberstufe	0 - 60
Mittelschule	0 - 75

Die maximale Punktzahl entspricht dabei 100 Prozent. Die Kenntnisse der Pädagogen von den intellektuellen Fähigkeiten werden aus der graphischen Darstellung Nr. 4 ersichtlich.



- Werte der ersten Untersuchung -

Die Tabelle zeigt klar, dass die Kenntnisse der Klassenlehrer in der Grundschule nicht einmal 50 % erreichten, also schlechter als mittelmässig sind (42 %, II.5.) Der Unterschied zwischen den Kenntnissen der Klassenlehrer in der Unterstufe und Oberstufe waren minimal (1 %). Die mündlichen Ausserungen der Pädagogen beweisen eindeutig, dass es an Grundkenntnissen in allgemeiner und Entwicklungspsychologie mangelt. So sagte zum Beispiel der Lehrer N.: „Ich absolvierte die Universität in den dreissiger Jahren. Wir beschäftigten uns vor allem mit Philosophie, unsere psychologischen Kenntnisse waren sehr spärlich. Mit Kinderpsychologie befassten wir uns überhaupt nicht. Bei der Weiterbildung während des letzten Jahrzehnts habe ich viel von diesem Thema gehört und gelesen. Meine praktischen Kenntnisse von den Kindern sind im Verlaufe von Jahrzehnten ganz von selbst umfangreicher geworden, aber über eine praktische Erkenntnis der Situation kam ich nicht hinaus. Ich kann es den Kindern zum Beispiel ansehen, wenn sie ihre mündlichen Aufgaben nicht gemacht haben, wenn sie vorsagen usw.. Ich kenne die Streiche, die die Fünfzehn- bis Achtzehnjährigen zu machen pflegen, ich weiss, worüber sie sich freuen, was sie nicht mögen, ich verstehe ihre Wünsche und Ziele und kann sie auch dazu bringen, dass sie meinen Standpunkt

anerkennen und ihn annehmen. Ich weiss, was sie jetzt nur widerwillig tun, aber Ich weiss auch, dass sie mir in zehn oder fünfzehn Jahren dankbar dafür sein werden, dass ich sie zum Lernen gezwungen habe. Ich habe mir also praktische Kenntnisse von den Kindern erworben, aber die Struktur ihrer Fähigkeiten und die Integration ihrer Persönlichkeit erfasste ich erst in den letzten Jahren." Der Unterstufenlehrer N. äusserte sich folgendermassen: „Ich absolvierte meine Ausbildung vor zehn Jahren, und zwar an einem Lehrerbildungsinstitut. Ich hatte Unterricht in allgemeiner und in Kinderpsychologie. Heute, in der Schulpraxis, beschäftigen ich mich vor allem mit den inhaltlichen Problemen des Stoffs und den Unterrichtsmethoden. Diese Beschäftigung nimmt den grössten Teil meiner Zeit in Anspruch. Sowohl der Direktor als auch der Fachinspektor beurteilen meine Arbeit nach den Kenntnissen, die ich meinen Schülern vermitteln kann. Wahrscheinlich tun sie das mechanisch. Die Erwartungen, die man an mich stellt, bedeuten für mich eine so grosse Verantwortung und Belastung, dass ich mich nur dann gesondert mit den einzelnen Kindern beschäftigen kann, wenn spezielle Probleme auftauchen. Es ist wirklich bedauerlich, dass die Kinder erst irgend etwas anstellen müssen, ehe ich Zeit finde, mich gründlicher mit ihnen zu befassen. Ich habe im allgemeinen 36 Kinder in einer Klasse, ich konzentriere mich angestrengt darauf, ihnen zu helfen, aber die Entwicklung ihres persönlichen Lebens kann ich nicht mit aller Genauigkeit verfolgen und lenken. Nach meiner Meinung halten die Hilfsmittel, die uns für den Unterricht zur Verfügung stehen, nicht Schritt mit der technischen Entwicklung. Die Kenntnisse, die wir den Kindern vermitteln müssen, vermehren sich ständig, und bei der Vermittlung dieser Kenntnisse könnte uns nur eine geradezu explosive Entwicklung der Lehrmittel helfen. Es ist übrigens Tatsache, dass wir im Lehrerbildungsinstitut wenig von den Methoden erfahren, mit deren Hilfe man die einzelnen Schülern kennenlernen kann. Im Schuldienst habe ich mir praktische Kenntnisse von den Kindern angeeignet, aber bewusst oder sogar auf wissenschaftlichem Niveau kann ich diese Kenntnisse kaum anwenden." (101) Sehr viele Pädagogen sagten uns Ähnliches. Das bedeutet also: In unseren Schulen trat die Beschäftigung mit dem Lehrstoff und den Unterrichtsmethoden derart in den Vordergrund, dass die wissenschaftliche Analyse der Schülerpersönlichkeit und die Lenkung ihrer Entwicklung stark hinter den Forderungen zurückblieben, die die sozialistische Gesellschaft an den Pädagogen stellt. Ohne Zweifel sind die Kenntnisse von den Kindern, die sich die Lehrkräfte in ihrer praktischen Tätigkeit erwerben, sehr wichtig. Doch unsere Untersuchungen zeigten, dass diese Kenntnisse - da es an der entsprechenden theoretischen Ausbildung und kontinuierlichem Selbststudium mangelt - sich auf die sogenannte praktische Ebene beschränken. Das heisst, die Pädagogen beschrieben lediglich äusserliche Erscheinungen, ihre Kenntnisse von den Kindern erreichten nicht das Niveau, das die Gesellschaft von der Pädagogik fordert.

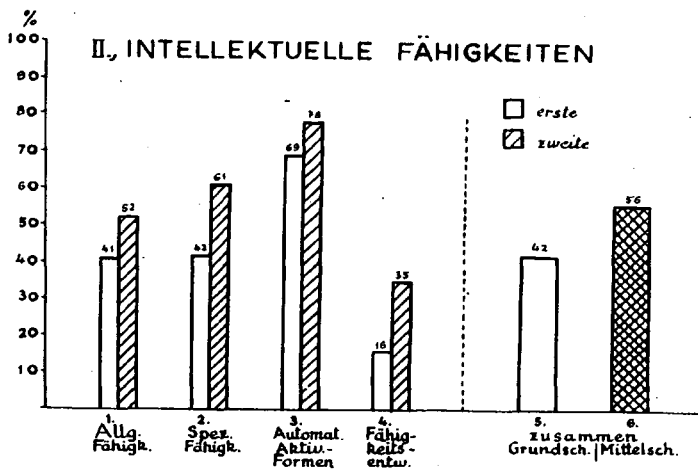
Relativ erfreulich waren dagegen - auch bei den Lehrern der Grundschule - die Kenntnisse, die die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler betrafen. Sie erreichten im Durchschnitt 69 Prozent (II.3.). So schrieb zum Beispiel ein Klassenlehrer über die Schülerin Ilona K. aus der zweiten Klasse: „Sie beherrscht die vier Grundrechnungssarten innerhalb des Zahlenbereichs bis hundert, werden die Zahlen dreistellig, macht

sie Fehler. Sie kennt die Stellenwerte theoretisch, kann aber ihr Wissen nicht praktisch verwerten. In der Kenntnis des Einmaleins hat sie die erforderliche Fertigkeit erreicht, mit Ausnahme des Einmaleins mit 7 und 8. Zu der Zeit, in wir uns mit diesem Stoff beschäftigten, war sie zwei Wochen krank. Man muss ihr also besonderen Nachhilfeunterricht erteilen. Bei Textaufgaben macht sie einen Fehler: sie konzentriert sich vor allem auf Aufgaben, die auf ähnliche Weise gelöst wurden, und erkennt deshalb nicht die logischen Zusammenhänge der konkreten Aufgabe, mit der sie sich beschäftigen muss..." (21).

Als schwach müssen wir die Kenntnisse von den allgemeinen Fähigkeiten der Schüler bezeichnen: Sie erreichen einen Wert von 41 % (II.1.). Auch die Kenntnisse von den speziellen Fähigkeiten erreichten nur 42 % (II.2.). Überraschend niedrig waren die Kenntnisse von der Entwicklung der Fähigkeiten: 16 % (II.4.).

Die Kenntnisse der Klassenlehrer in der Mittelschule ergaben bei dem Punkt „Fähigkeiten des Schülers“ einen Durchschnitt von 50 % (II.8), sie müssen also als relativ gut bezeichnet werden. Besondere Beachtung verdienen die Kenntnisse von den Fertigkeiten: sie erreichten einen Durchschnitt von 71 % (II.3.). Auch die Kenntnisse von den allgemeinen und besonderen Fähigkeiten erzielten 51 % (II.1.) beziehungsweise 50 % (II.2.).¹ Bei den Kenntnissen, die sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten bezogen, wurde dagegen ein sehr niedriger Prozentsatz erreicht: 30 % (II.4.)

Die statistischen Werte, die wir auf Grund der zweiten Untersuchung erhielten, sind in der graphischen Darstellung Nr.5. aufgeführt.



- Werte der ersten und der zweiten Untersuchung -

Nach den Vorlesungen über Persönlichkeitspsychologie und Analyse der Schülerpersönlichkeit erreichten wir also im Durchschnitt eine 14-prozentige Erhöhung der einzelnen Werte. Eine sprunghafte Erhöhung machte sich auch bei den Kenntnissen bemerkbar, die die Entwicklung der Fähigkeiten betreffen: 19 % (II.4.). Weniger auffallend war der Anstieg bei den Punkten: „Allgemeine Fähigkeiten“ - 11 %, (II.1.) - und „Fertigkeiten“ - 4 % (II.3.). Bei der zweiten Untersuchung ergaben die Kenntnisse von den Fähigkeiten bereits ein ausgeglicheneres Bild. Das Bemühen, den dialektischen Zusammenhang zwischen den verschiedenen psychischen Erscheinungen zu erfassen, wurde allgemein. Als unseren grössten Erfolg betrachten wir es jedoch, dass 70-80 Prozent der Pädagogen, die an unserem Lehrgang teil nahmen, den strukturellen Mechanismus der Fähigkeiten und die Zusammenhänge erkannten, die für die Entwicklung der Persönlichkeit bestimmend sind.

Die dritte Gruppe geforderten der Kenntnisse wurde folgendermassen zusammengestellt:

III. Charaktereigenschaften und moralische Haltung

1. Kenntnis der allgemeinen Charaktereigenschaften und moralischen Verhaltensweisen. (zum Beispiel: Anständigkeit, Ehrlichkeit, humanistische Auffassung, humanistisches Verhalten, Disziplin, allgemeine Willensfaktoren, Patriotismus usw.).

2. Charakteristika, die auf die Einstellung des Schülers zu sich selbst schliessen lassen. (Zum Beispiel: Selbsterkenntnis, das Niveau der Selbsteinschätzung, Bescheidenheit oder Unbescheidenheit, Ehrgeiz, Selbstachtung, Selbstsucht oder Selbstlosigkeit, Eitelkeit, das Wissen um Eigenschaften, die in der Persönlichkeit verborgen sind und die der Schüler realisieren kann oder möchte, das prinzipielle und praktische Verhältnis zu ethischen Problemen usw.).

3. Das Verhältnis des Schülers zu anderen Menschen (Zum Beispiel: seine Beziehung zu den Freunden, andere Beziehungen zur Umwelt - in der Schule, zu den Eltern, zu seinen Geschwistern, zu den Kindern in der Umgebung seiner Wohnung, zu älteren und jüngeren Menschen, zum anderen Geschlecht, seine Haltung in der Pionierorganisation oder im Jugendverband, beim Spielen -, ist er hilfsbereit, schüchtern oder verschlossen, hat er Vorurteile anderen Menschen gegenüber, benimmt er sich böse, boshaft oder grob? - quält er Tiere, verspottet er andere Kinder, prügelt er sich mit seinen Kameraden?)

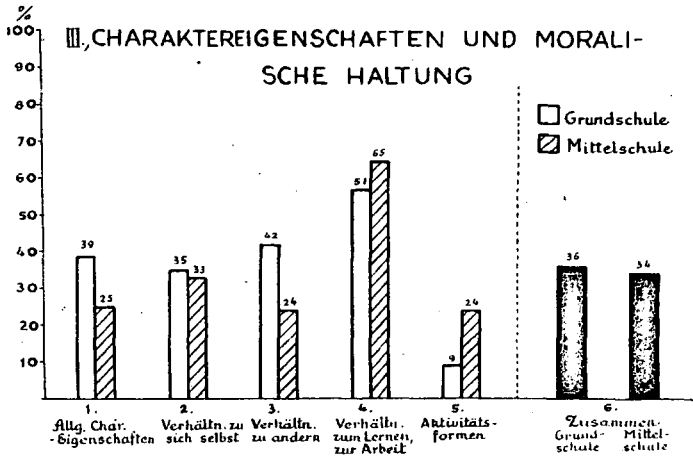
4. Das Verhältnis des Schülers zur Arbeit und zum Lernen. (Zum Beispiel: Fleiss, Aktivität, kann sich der Schüler durchsetzen, hat er Initiative, ist er faul oder träge, usw.?).

5. Tätigkeitsformen, die sich auf die Charaktereigenschaften und auf die moralische Haltung beziehen. Unter diesem Punkt überprüften wir die Vorstellungen der Pädagogen, die sie von der bewussten Entwicklung der Charaktereigenschaften ihrer Schüler hatten.

Die ausgesetzte Punktzahl:

Unterstufe	0 - 15
Oberstufe	0 - 30
Mittelschule	0 - 50

Auch hier entsprach die maximale Punktzahl 100 %. Einen Überblick über die Kenntnisse der Pädagogen von den Charaktereigenschaften und der moralischen Einstellung ihrer Schüler vermittelt die graphische Darstellung Nr.6.



Werte der ersten Untersuchung

Die Kenntnisse der Grundschullehrer auf diesem Gebiet sind im Durchschnitt weniger als mittelmässig, sie erreichten 36 % (III.6.). Au umfangreichsten und wertvollsten waren die Kenntnisse, die das Verhältnis zur Arbeit und zum Lernen betrafen: 57 % im Durchschnitt (III.4.), und die Kenntnisse über die Beziehungen zu anderen Menschen, zur Gemeinschaft (42 % /III.3./). So können wir in der Persönlichkeitsbeschreibung über Mária Cs. aus der achten Klasse lesen: „Sie war immer eine gute und fleissige Schülerin. Wegen ihres Fleisses und ihres Benehmens erhielt sie in jedem Schuljahr die besten Noten. Sie wird in der Klassengemeinschaft und in der ganzen Schule anerkannt. Sie beteiligt sich aktiv an der Arbeit in der Klasse und in der Pionierbewegung. Für ihre ausgezeichnete Arbeit in der Pionierorganisation erhielt sie eine Urkunde und eine Medaille. Sie hilft ihren Klassenkameraden und auch jüngeren Schülern. Sie hat organisatorische Fähigkeiten, sie befolgt die Anweisungen der Lehrkräfte und erfüllt ihre Pflichten und Aufgaben. Zu ihren Freundinnen, zu ihren Eltern und zu den Lehrern ist sie ehrlich. Wenn sie einen Fehler macht oder einen Irrtum begeht, gibt sie es zu, sie bemüht sich, sich nach den Ratschlägen anderer zu richten. Seit Jahren ist sie mit den gleichen Schülerinnen befreundet. Auch zu den anderen Schülern hat sie ein gutes Verhältnis. Sie erweist sich bei jeder Arbeit, bei jeder Tätigkeit als aktiv, in kurzer Zeit spielt sie die führende Rolle in der betreffenden Gruppe. Sie leitet die anderen an

- und für diese „Führung“ sind Natürlichkeit, Verständnis und intellektuelle Überlegenheit charakteristisch. Sie betrachtet ihre Eltern, die Lehrer und auch andere Erwachsene mit kritischen Augen und sagt offen ihre Meinung. Das tut sie mitunter auch, wenn sie ihre Behauptungen nicht genau beweisen kann.“ (81) Diese Beschreibung informiert uns im allgemeinen richtig über die Lernfähigkeit eines vierzehnjährigen Mädchens und über sein Verhältnis zu seinen Schulkameraden. Hauptmangel der Persönlichkeitsbeschreibung ist, dass sie nur eine Reihe von äusseren Erscheinungen aufzählt. Wir erfahren nichts über die Motive der freundschaftlichen Beziehungen, das Verhältnis zu den Eltern wurde überhaupt nicht behandelt, Genauso wenig informiert die Charakterisierung über die Gründe, die den Beziehungen zu den Schulkameraden und der Aktivität der Schülerin zugrundeliegen. Dieses Beispiel illustriert unsere Auffassung von der allgemeinen Situation, die wir folgendermassen charakterisieren möchten: die Kollegen geben sich mit der Fixierung auffällender äusserer Phänomene zufrieden, oft fehlt es an den Zusammenhängen mit den eigentlichen Charakter, den Motiven und den psychischen Bezügen.

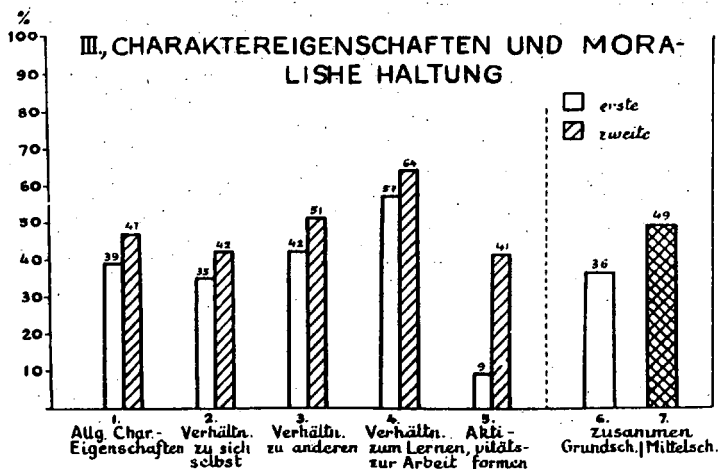
Bei der Kenntnis der allgemeinen Charaktereigenschaften erhielten wir nur einen geringeren Wert (39 % /III.1./), bei der Einstellung des Schülers zu sich selbst ebenfalls (35 % /III.2./). Die Kenntnis der Reaktionen ergab sogar lediglich 9 von den möglichen 100 Prozent (III.5.). Auf Grund des schriftlichen Materials, das uns zur Verfügung steht, und der persönlichen Gespräche, können wir feststellen: Die Ursache für diese Mängel ist in der unzureichenden Ausbildung der Kollegen in der Persönlichkeitsanalyse zu suchen.

Die Kenntnisse der Mittelschullehrer von den Charaktereigenschaften ergaben einen Durchschnitt von 34 % (III.6.). Die einzelnen Angaben:

Verhältnis zur Arbeit und zum Lernen	65 % (III.4.)
Allgemeine Charaktereigenschaften	25 % (III.1.)
Einstellung zu sich selbst	33 % (III.2.)
Verhältnis zu anderen Menschen	24 % (III.3.)
Tätigkeitsformen	24 % (III.5.)

Diese im allgemeinen unter dem Mittelmass liegenden Werte entsprechen den Erfahrungen, die wir bei unseren persönlichen Befragungen machten.

Die Ergebnisse der zweiten Untersuchung sind in der graphischen Darstellung Nr. 7. zusammengestellt.



Nachdem sich die Pädagogen gründlich mit der Analyse der Schülerpersönlichkeit beschäftigt hatten, wurde bei der Erfassung des Charakters und der moralischen Einstellung eine Erhöhung von 13 % festgestellt (III.6.). Hinter dieser Erhöhung verbergen sich - unseren Berechnungen zufolge - ein quantitatives Anwachsen von 7 % und ein ebenfalls 7 prozentiges Anwachsen bei den qualitativen Faktoren: Erkennen der Motive, der strukturellen Zusammenhänge. Die grösste Steigerung erreichten wir bei den Reaktionen (32 %). Das beweist, dass die Kollegen nun die Fakten vor allem als Material betrachteten und sich auf die zu erwartende Entwicklung der Schülerpersönlichkeit konzentrierten. Auf den übrigen Gebieten - allgemeine Charaktereigenschaften, Verhältnis zu den anderen Menschen, Einstellung zu sich selbst, Beziehung zur Arbeit und zum Lernen - sind die Erfolge wesentlich bescheidener, die Werte weisen im Durchschnitt lediglich eine Erhöhung von 7 bis 9 Prozent auf. Auch diese Feststellung zeigt, dass die meisten Pädagogen begriffen haben: der Charakter bildet sich als Produkt des organisierten Zusammenwirkens von psychischen Prozessen und anderen persönlichen Eigenschaften heraus. Die Erhöhung um sieben bis neun Prozent haben wir vor allem der Tatsache zu verdanken, dass die Kollegen Möglichkeiten erkannten, die die Schüler für die Analyse der Schülerpersönlichkeit bietet (Abhören des Gelesenen, schriftliche Arbeiten, persönliche Gespräche, Ausflüge, Beobachtung der Schüler während der Pause, praktische Beschäftigungen usw.).

Die vierte Gruppe der geforderten Kenntnisse stellten wir wie folgt zusammen:

IV. Grundlegende Faktoren, die den gegenwärtigen Zustand der Schülerpersönlichkeit bestimmen

1. Charakteristika für den Zustand und den Typ der nervlichen Konstitution.

(zum Beispiel: Entwicklungsniveau des Nervensystems, individuelle Erscheinungsformen des Typischen, Reaktionsfähigkeit/Panikaktionen/, Genauigkeit der Reaktionen, nervliche Reaktionen auf psychische Belastungen, die Wirkung physischer Belastungen auf das Nervensystem, Grad der Ermüdbarkeit usw.).

2. Charakteristische Merkmale der Aufmerksamkeit. (zum Beispiel: instinktiv und bewusst aufmerksames Verhalten im Unterricht, innere Faktoren, über die man die Aufmerksamkeit des Schülers erwecken kann, Konzentriertheit, Kontinuitätlichkeit und Grenzen der Aufmerksamkeit, überträgt der Schüler sein aufmerksames Verhalten auf andere?, kann er einer Sache ungestörte Aufmerksamkeit widmen, eventuelle Störungen der Aufmerksamkeit usw.).

3. Charakteristische Empfindungsmerkmale. (zum Beispiel: rein emotionale Empfindungen und Empfindungen höherer Ordnung /intellektuelle, moralische, ästhetische, praktische/, Launen, Stimmungen, heftige Gefühle, Leidenschaften, Stärke, Tiefe und Dauer der Empfindungen usw.) der Zusammenhang zwischen Empfindungen und den verschiede-

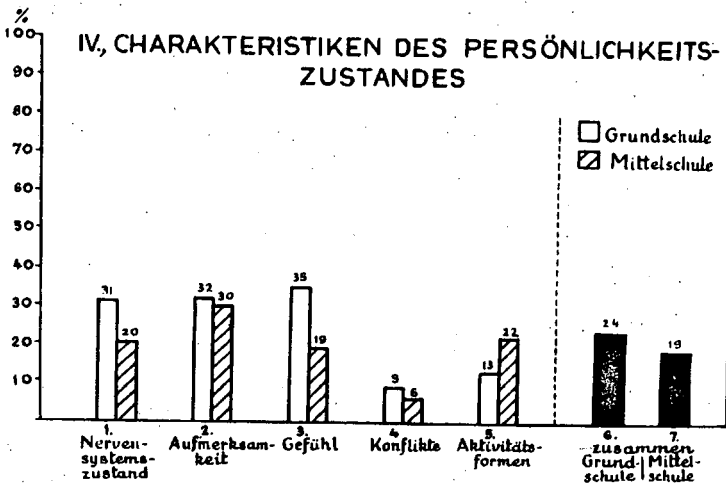
nen Tätigkeitsformen die Rolle der Empfindung bei Resonanzen, Motorik, Hemmungen usw.).

4. Konflikte, die von bestimmendem Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sein können. (zum Beispiel: die gegenwärtige Empfindlichkeit des Schülers gegenüber Konflikten, Beziehungen zu den Eltern, Geschwistern, Freunden, Verwandten, das Verhältnis zur Schule, Konflikte, die sich eventuell aus Forderungen ergeben, die der Schüler an sich selbst stellt, die Tiefe der Konflikte, welche Elemente der Persönlichkeit /psychische Prozesse, Eigenschaften der Persönlichkeit, der augenblickliche Zustand der Persönlichkeit/ werden von den Konflikten berührt? usw.).

5. Bei der Bewertung der erkannten Reaktionen gingen wir von folgendem Punktsystem aus:

Unterstufe	0 - 10
Oberstufe	0 - 20
Mittelschule	0 - 30

Die Kenntnisse der Pädagogen von den Grundproblemen, die den Zustand der Schülerpersönlichkeit bestimmen, erkennen wir auf der graphischen Darstellung Nr.8.



- Werte der ersten Untersuchung -

Im allgemeinen sind die Kenntnisse der Lehrkräfte von den Grundfaktoren, die den gegenwärtigen Zustand der Schülerpersönlichkeit bestimmen, gering. Sie erreichten im Durchschnitt einen Wert von 24 % (IV.6.) Höher - das heisst, mittelmässig - waren die Werte bei folgenden Punkten:

Aufmerksamkeit	32 % (IV.2.)
Empfindungen	35 % (IV.3.)
Nervliche Konstitution	31 % (IV.3.)

Alaüberraschend niedrig erwiesen sich folgenden Werte:

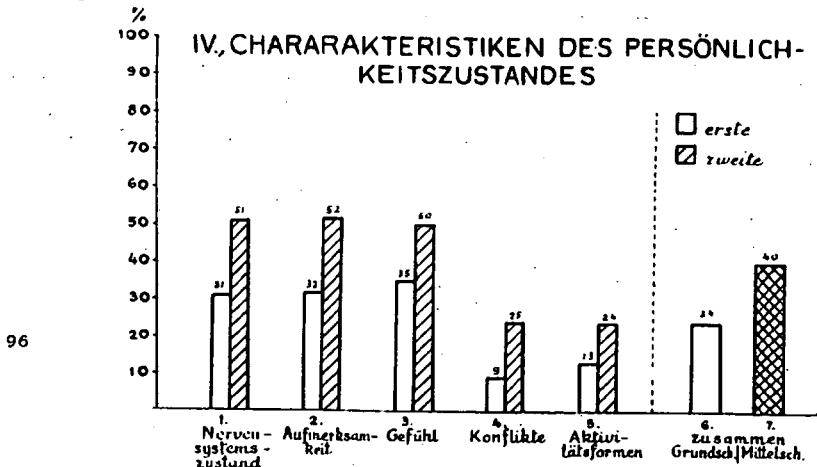
Konflikte	9 % (IV.4.)
Faktoren, die die Entwicklung bestimmen	13 % (IV.5.)

Bei den Mittelschullehrern ergaben diese Kenntnisse noch geringere Werte, wir erhielten einen Durchschnitt von 19 % (IV.7.) Im Vergleich zu den übrigen Ergebnissen waren die Kenntnisse von der Aufmerksamkeit der Schüler noch immer am umfangreichsten: sie ergaben einen Wert von 30 % (IV.2.) Die übrigen Punkte zeigten eine wesentlich niedrigere Ziffer:

nervliche Konstitution	20 % (IV.1.)
Empfindungen	19 % (IV.3.)
Konflikte	6 % (IV.4.)

Lediglich bei 22 Prozent der Klassenlehrer lässt sich grosses Interesse an den Problemen der Schüler und das Bemühen erkennen, die Situation der Schüler zu verändern. Von Konflikten kennen die Pädagogen meist nur schwerer Familientragödien: ein Elternteil oder beide Eltern starben, die Eltern liessen sich scheiden, der Vater ist Alkoholiker usw. Von anderen Problemen - persönlichen Schwierigkeiten, individuellen Niederlagen, Faktoren, die eine Neurose hervorrufen können - wissen sie im allgemeinen wenig. Ebenso wenig zeigen sich die Lehrer darüber informiert, wie die Kinder mit ihrer Umwelt fertig werden, wie empfindlich sie sind usw.. Dabei ist es sehr wichtig zu wissen, in welchen Punkten ein Schüler empfindlich ist. Während unserer persönlichen Gespräche überzeugten wir uns davon, dass Grund- und Mittelschullehrer sehr daran interessiert sind, die Kinder auch in dieser Beziehung kennenzulernen. Doch der umfangreiche Lehrstoff - auf den wir bereits hinwiesen -, die grosse Anzahl von Schülern in einer Klasse und die mangelhafte psychologische Ausbildung erschweren dieses Bemühen.

Die Werte, die wir bei der zweiten Untersuchung erhielten, bestätigten unsere Feststellung. Trotzdem erhielten wir nach einer anderthalbjährigen Vorbereitung eine durchschnittliche Erhöhung um 16 %. Über die detaillierten Ergebnisse diese Untersuchung informiert die graphische Darstellung Nr.9.



- Werte der ersten und der zweiten Untersuchung -

Beachtenswert ist die Erhöhung bei folgenden Punkten:

Nervliche Konstitution	20 % (IV.1.)
Aufmerksamkeit	20 % (IV.2.)
Konflikte	16 % (IV.4.)
Empfindungen	15 % (IV.3.)

Auch bei der Erkenntnis der Reaktionen, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit schliessen lassen, ist ein bedeutender Fortschritt zu erzielen: 11 % (IV.5.).

Auf Grund der zweiten Untersuchung können wir feststellen: es ist uns gelungen, innerhalb relativ kurzer Zeit die persönlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Klassenlehrer bei der Analyse ihrer Schüler ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die kontinuierliche Entwicklung der Persönlichkeit richten. (Mit einer Überprüfung der objektiven Ursachen beschäftigten wir uns nicht.) Das bewoist unter andern die Persönlichkeitsbeschreibung einer Mittelschülerin. „...Die charakteristischen Faktoren ihrer nervlichen Konstitution könnten bei oberflächlicher Betrachtung den Eindruck erwecken, als sei sie - wie ihre Klassenkameraden - föllig ausgeglichen. I. kennt ihre eigene übertriebene Empfindlichkeit und bemüht sich bewusst darum, sich dem durchschnittlichen Verhalten anzupassen. Das kostet sie grosse Energie. Ihre Forderungen an ihre Umgebung und an sich selbst sind höher als diejenigen, die man mit durchschnittlichen Lernleistungen erfüllen kann. Die Überempfindlichkeit und dieser Zwiespalt rufen bei ihr eine panikartige Angst vor dem Abfragen und vor schriftlichen Arbeiten hervor, die ihre Lernergebnisse stark beeinträchtigt. So entsteht eine Konfliktsituation, denn die Leistungen sind geringer als die Energie, die sie auf das Lernen verwendet. Auch die Eltern sind unzufrieden mit ihrer Tochter, sie werfen ihr vor, sie lerne nicht gründlich und genau genug. Die Lehrer sind ebenfalls nicht zufrieden, denn auf Grund der Aktivität, die sie in den Stunden zeigt, könnte man bessere Leistungen von ihr erwarten. Es ist also dringend erforderlich, all diese Probleme in einer persönlichen Aussprache zu klären und der Schülerin ihr Selbstvertrauen wiederzugeben...“ (201)

Die fünfte Gruppe unserer Anforderungen an die Kenntnisse der Pädagogen wurde folgendermassen zusammengestellt:

V. Die Hauptcharakteristika, die auf die weitere Entwicklung der Persönlichkeit hinweisen

1. Charakteristische Interessen und Neigungen. (zum Beispiel: was tut der Schüler gern, welche Fächer mag er, in welchem Fach fallen ihm das Lernen und die Lösung der Aufgaben am leichtesten?, was betrachtet er als Erfolg?, in welchen Fächern kann er sich am besten ausdrücken?, wie sehen seine Interessen aus?, was interessiert ihn nicht? usw.).

2. Vorbilder, Ideale, Wünsche und Vorstellungen.

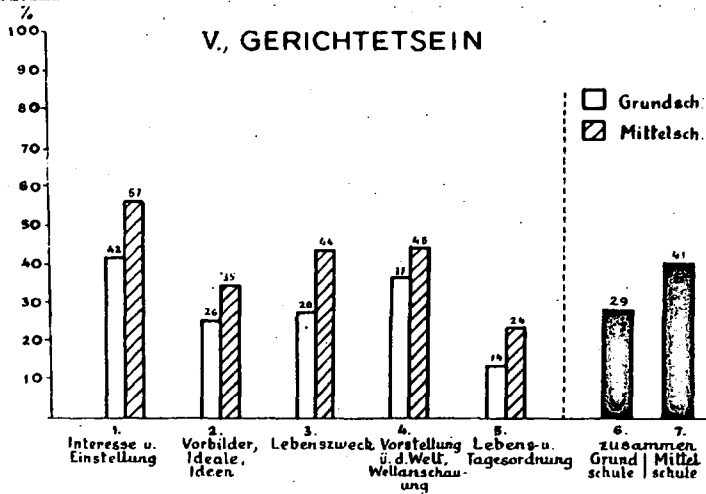
3. Lebensziel, Lebensführung, Tageseinteilung und Selbstkontrolle. (zum Beispiel: wie stellt sich der Schüler seine Zukunft im Rahmen der Gesellschaft vor?, was möchte er werden?, was tut er dafür?, Zusammenhänge zwischen seinen Zielen und seinen tatsächlichen Erfolgen, wie entwickelt sind seine Lebensführung und seine Tageseinteilung?, inwieweit arbeitet er für die Erreichung des gesteckten Ziels?, Zielbewusstsein, hat er eine Neigung, sich in Kleinigkeiten zu verlieren? usw.).

4. Die Vorstellungen des Schülers von der Welt, von den Menschen und der Gesellschaft. (Seine Weltanschauung, seine philosophischen Auffassungen usw..)

Folgende Punkte wurden für diese Gruppe ausgesetzt:

Unterstufe	0 - 5
Oberstufe	0 - 20
Mittelschule	0 - 30

Hier sei bemerkt, dass wir die einzelnen Gesichtspunkte bei diesen Forderungen in allen drei Altersklassen gesondert zusammenstellten. So ist zum Beispiel die Richtung, in der sich die Persönlichkeit vermutlich entwickelt wird, die Eigenschaft, die sich am spätesten herausbildet, obwohl natürlich ihre Grundelemente bereits in den unteren Klassen nachweisbar sind. Die Kenntnisse von den Grundzüge, die auf die Richtung der Persönlichkeitsentwicklung hinweisen, wurden in der graphischen Darstellung Nr.10 zusammengestellt.



- Ergebnisse der ersten Untersuchung -

Es zeigte sich, dass die Kenntnisse von der Richtung der Persönlichkeitsentwicklung gering waren, sie betragen im Durchschnitt 29 % (V.6.). Bedeutend über dem Durchschnitt lagen die Kenntnisse, die die Pädagogen von den Interessen der Schüler (42 % /V.1./) und deren Vorstellungen über die Welt (37 % /V.4./) hatten. Ein wenig unter dem Durchschnitt lagen dagegen die Kenntnisse von den Idealen und Vorbildern (26 % /V.2./) und dem Lebensziel (28 % /V.3./). Auffallend schlecht waren die Pädago-

gen über die Tageseinteilung, die Lebensführung der Schüler informiert. Bei diesem Punkt erhielten wir einen Wert von 14 % (V.5.).

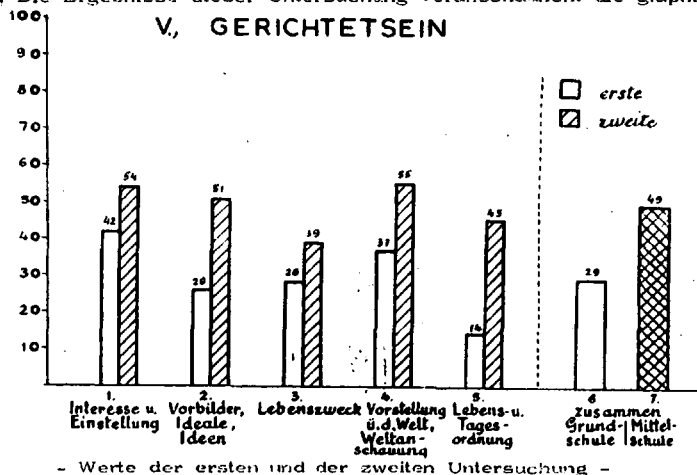
Bei den Lehrern in der Mittelschule ergaben sich 41 % (V.7.), die wir als gutes Durchschnittsergebnis bezeichnen möchten. Noch über dieser Zahl lagen die Werte bei folgenden Punkten:

Interessen	57 % (V.1.)
Lebensziel	44 % (V.3.)
Weitanschauung	45 % (V.4.)

Relativ niedrige Werte erhielten wir bei den Kenntnissen von den Vorbildern der Schüler (35 % (V.2./) und der Lebensführung (24 % (V.5./).

Wir müssen also feststellen, dass die bisherigen Beobachtungsmethoden nicht ausreichen, wenn sich die Pädagogen ein Bild von der Richtung machen wollen, in der sich die Schülerpersönlichkeit vermutlich entwickeln wird. Um diesen Mangel auszugleichen, brauchte man Fragebogen, persönliche Gespräche, Gruppengespräche, Abbildungen, die man projizieren kann, entsprechend ausgearbeitete Tests usw.. Ohne diese Hilfsmittel werden die Kenntnisse von der Entwicklungsrichtung der Schülerpersönlichkeit weiter rechts spärlich bleiben. Und selbstverständlich müssen die Pädagogen eine entsprechende Anleitung erhalten.

Vor der zweiten Untersuchung bereiteten wir auch die Grundschullehrer auf diese Aufgabe vor. Die Ergebnisse dieser Untersuchung veranschaulicht die graphische Darstellung Nr. 11.



Nachdem sich die Pädagogen mit der Analyse der Schülerpersönlichkeit beschäftigt hatten, konnten wir ein Wachstum des Durchschnittswerts um 20 % (V.7.) feststellen. Das bedeutete für die einzelnen Punkte folgenden Zuwachs:

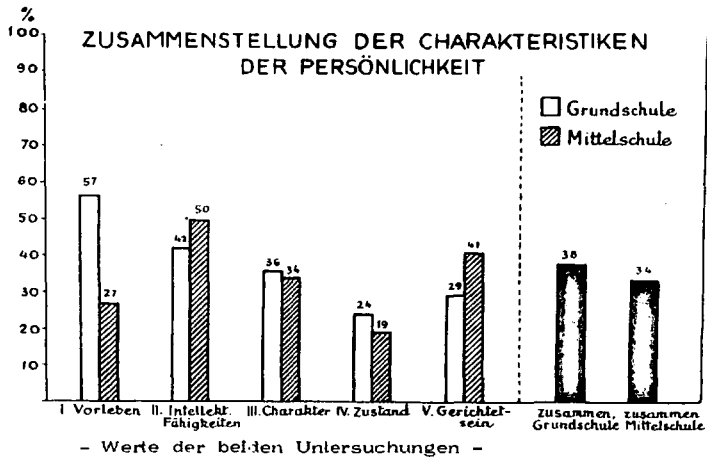
Lebensführung	31 % (V.5.)
Vorbilder, Ideale	25 % (V.2.)
Weltanschauung	18 % (V.4.)
Interessen	12 % (V.1.)
Lebensziel	11 %

Über dieses Problem sagte der Klassenlehrer V.H. folgendes: „... es beunruhigte mich immer, dass man von mir die Aufstellung eines Erziehungsplans erwartete, dabei konnte ich nicht einmal das Erziehungsniveau befriedigend bestimmen. Während der Beschäftigung mit den Schülerpersönlichkeiten ergänzten wir die Beobachtungsverfahren durch die Verwendung von Fragebogen, wir führten persönliche Aussprachen durch und wandten soziometrische Methoden an usw.. Auch dadurch wurden die Möglichkeiten, die sich für die Beobachtung der Schüler und die Analyse ihrer Persönlichkeit boten, sprunghaft vergrößert...“

+ + +

Im Zentrum unserer Forschungen stand das Verhältnis der Schüler zur Schule, denn die Verbesserung dieses Verhältnisses betrachten wir als eine der wichtigsten subjektiven Bedingungen dafür, dass die Schulreform wirklich durchgeführt wird, das heißt, dass die Schule den Mittelpunkt der Erziehung bildet. Voraussetzung für die Verbesserung dieses Verhältnisses ist es wiederum, dass die Pädagogen mehr von ihren Schülern wissen.

Die Ergebnisse beider Untersuchungen vergleichen wir auf der graphischen Darstellung Nr. 12.



Die Werte der ersten Untersuchung zeigen die Situation, die im Augenblick herrscht, die der zweiten vermitteln einen Eindruck von den Möglichkeiten. Die pädagogische Weiterbildung, wie wir sie schon seit Jahren durchführen, kann die Mängel verringern, die die psychologische Vorbildung der Lehrkräfte aufweist. Das theoretische

Wissen, das sich die Pädagogen bei dieser Weiterbildung erwerben, befähigt sie zu einer modernen Analyse der Schülerpersönlichkeit. Sie können also bei Ihrer erzieherischen Tätigkeit besser auf die einzelnen Schüler eingehen. Diese Feststellung wird durch die Wertverschiebungen auf der graphischen Darstellung bestätigt. So ergab sich unter anderem folgender Zuwachs:

Kenntnisse von der Vorgeschichte der Schülerpersönlichkeit	23 %
Kenntnisse von der Richtung, in die sich die Persönlichkeit entwickeln wird	20 %
Kenntnisse vom gegenwärtigen Zustand der Persönlichkeit	16 %
Kenntnisse von den Fähigkeiten	14 %
Kenntnisse von der Charaktereigenschaften	13 %

Wir müssen feststellen, dass eine kontinuierliche theoretische und praktische Weiterbildung notwendig ist, damit sich die Pädagogen umfassende moderne Kenntnisse von den Schülern aneignen können. In den Institutionen, die sich mit der Ausbildung von Lehrern beschäftigen, müsste dieses Problem in den Mittelpunkt der Pädagogischen Unterrichts- bzw. Vorlesungstätigkeit gerückt werden.

Durch unsere Untersuchungen gewannen wir auch in bezug auf andere Probleme neue Erkenntnisse. So muss man zum Beispiel dringend einige objektive Faktoren an den Schulen verändern; die Zahl der Schüler, die in einer Klasse zusammengefasst sind, muss verringert werden, man muss den Unterricht in kleinen Gruppen durchführen, es müssen bedeutend mehr moderne Lehrmittel zur Verfügung gestellt werden. Auf jeden Fall muss man eine umfassende psychologische Weiterbildung der Pädagogen bewährleisten, und die Aufgaben der Klassenlehrer, die im Augenblick stark administrativen Charakter tragen, müssen enger mit dieser psychologischen Weiterbildung verbunden werden.

Ziel dieser Bemühungen um eine moderne Analyse der Schülerpersönlichkeit ist folgendes: Die Pädagogen müssen die Entwicklung der Schüler - in ihrer grundlegenden Struktur und mit all ihren Widersprüchen - kennenlernen, damit sie die Entfaltung der Persönlichkeit entsprechend lenken können.



Literatur

- Vera Méhes-Balászné: A tanulók megismerése az osztályfőnöki munkában (Das Kennenlernen der Schüler in der Arbeit des Klassenlehrers) Pedagógiai Szemle, 1964, Nr.6.
- Cecil Bognár: Pszichológia (Psychologie) Szt. István-Társulat, 1935.
- Károly Böhm - Béla Tankó: Lélektan és logika (Psychologie und Logik) Pfeifer, Budapest, 1928.
- Duró-Kelemen-Radnai: Fejlődés- és neveléslélektan (Entwicklungs- und Erziehungspsychologie) Tankönyvkiadó, 1965.
- Lajos Duró: Utmutató a tanulók személyiségének megismeréséhez (Wegweiser zur Analyse der Schülerpersönlichkeit) Manuskript, 1965.
- György Geréb-János Berecz: Általános pszichológia (Allgemeine Psychologie) Tankönyvkiadó, 1964.
- István Harsányi: A személyiség és a személyiségvizsgálatok néhány kérdése (Einige Probleme der Persönlichkeit und der Persönlichkeitsanalyse) OPI Manuskript, 1964.
- Jon Radu: A tanulók megismerése és pszicho-pedagógiai jellemzése. (Die Kenntnis der Schülerpersönlichkeit und ihre psycho-pädagogische Analyse.) Pedagógiai Pszichológia, Bukarest, 1963.
- László Kelemen: Neveléslélektan (Erziehungspsychologie) Manuskript. Tankönyvkiadó, 1962.
- László Kelemen: A pedagógiai pszichológia alapkérdései (Grundprobleme der pädagogischen Psychologie) Tankönyvkiadó, 1967.
- Gyula Kornis: Filozófia a középiskolában (Philosophie in der Mittelschule) Szt.István-Társulat, 1910.
- Gyula Kornis: A pszichológia és logika elemei (Elemente der Psychologie und der Logik) Szt.István-Társulat, 1931.
- A.G.Kowaljow: A pszichikus folyamatoknak a személyiség állapotainak és tulajdonságainak összefüggése (Der Zusammenhang zwischen psychischen Prozessen und dem Zustand und den Eigenschaften der Persönlichkeit) Pszichológiai Szemle, 1963, Nr.2.
- Károly Lázár: A gyermektanulmány vázlat (Skizze zur Analyse des Kindes) Sárospatak, 1933.
- Ferenc Lénárd: A problémamegoldó gondolkodás. (Problem denken) Budapest, 1963
- Ferenc Mórei: Gyermektanulmány. (Kinderanalyse) Budapest, 1948.

- Kálmán Németh: A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati kérdése (Einige theoretische und praktische Probleme der psychologischen Analyse der Schülerpersönlichkeit) Dissertation, 1965.
- Pál Rókusfalvy: Növendékelnek megismerése. (Analyse unserer Schüler) Magyar Pedagógia, 1962 Nr.3.
- D. Roland: Probleme der Schülerbeurteilung) Deutsche Lehrerzeitung, 1960 Nr. 41, S.4.
- S.L. Rubinstein: Léte és tudat (Sein und Bewusstsein) Budapest, 1962.
- A.L. Snirman: A tanulói személyiség vizsgálatának pszichológiai alapjai. (Die psychologischen Grundlagen der Untersuchung der Schülerpersönlichkeit) Sowetskaja Pädagogie, 1948 Nr. 10.
- A. Temesi: A francia iskolareform a tanulók megismeréséről (Die französische Schulreform über die Analyse der Schüler) Pszichológiai Szemle, 1963, Nr.2.
- H.Várkonyi: A gyermekkor lélektana (Psychologie des Kindesalters) Szeged, 1940.
- Werner Dorst: A személyiség nevelése nagy humanista feladat (Die Persönlichkeitserziehung - eine grosse humanistische Aufgabe) OPI, Manuskript.
- K.Zehner: Das Pädagogische Tagebuch - ein wichtiges Hilfsmittel zur Verbesserung der pädagogischen und psychologischen Arbeit des Lehrers. Pädagogik, 1960, Nr.15, S. 149-159.
- Károly Zentay: A tanulók jellemzésének szempontjai (Gesichtspunkte zur Charakterisierung der Schüler) Szeged, 1965.
- Károly Zentay-Lajos Somos: Az ember lelki világa (Die psychische Welt des Menschen) Szt. István-Társulat, 1945.

Психологическое исследование степени знакомства с детьми учителей
восьмилетней и средней школ

Йозеф Воцко

Во ввводной части статьи автор знакомит о некоторыми важнейшими частными результатами по психологическому изучению отношения учащихся в школе.

На рис. № I. даётся их графическое изображение.

В дальнейшем автор ищет ответа на вопрос, что знают школьные учителя о своих учениках и до какой глубины они знакомы с их актуальными личностями. Проведены обследования по репрезентативному образцу среди учителей, затем учащихся, живущих в городах и сельской местности. Классные руководители школ, которые давали информацию, при первом обследовании давали подробные характеристики личности учащихся на основе имеющихся о них знаний.

После этого те же учителя под руководством автора проработали литературу по изучению личности, но уже о других учениках.

Автор обработал первые и вторые характеристики по единой системе оценки, в которую входили :

- I. Знания о предьтории личности ученика,
- II. Характеристика развитости и развития умственных способностей,
- III. Знания о нравственных качествах и чертах характера,
- IV. Знания о состоянии личности

Psychological Study among Elementary School and Middle School Teachers regarding
on their Knowledge of Children

Veczkó József

In the introductory part the author makes the reader acquainted with some important results of basic research in connection with the psychological examination regarding on the relation of the pupils to the school. These results are graphically shown in Figure One.

In the following part of the paper the author tries to ascertain what the pedagogues of the school know of their pupils and how deeply they know their personality.

In order to achieve this the author made surveys on the basis of representative samples among teachers and pupils working and living in urban and provincial environments. In the first examination the form masters of the schools figuring in the survey prepared a detailed description of the personality of the pupils on the basis of the knowledge which they already had.

After this the same teachers studied the literature of the knowledge of the pupil's personality with guidance of the author and about one and a half years later made a new survey of the knowledge of personality but this time with other pupils.

However the description of personality obtained on the first and the second occasion were worked up according to a common system of evaluation to measure the development.

Analysis of the personality description was made according to the following system:

- I. Knowledge of the past of the pupil's personality
- II. Characterization of the condition and development of the intellectual faculties
- III. Knowledge of the character and moral properties
- IV. Knowledge of the condition of the personality
- V. Characteristics of the orientation of the personality

The most important statistical data of the two examinations are contained in Figs. 2-12.

C o n t e n t s

Des formules de coopération gouvernement-université pour l'application d'un programme d'un programme der recherche pédagogique

Document de travail pour la réunion d'experts sur la recherche pédagogique Toronto (Canada), 26-30 aout 1968

György Ágoston	3
L'art et formation humaine intégrale	
Irena Wojnar (Warszawa)	16
Die Formen der ganztätigen Bildung und Erziehung in Ungarn und die wichtigsten pädagogischen Erfahrungen	
Éva Rózsa	33
Young graduates and identification with their chosen career	
András Vágvölgyi	47
Psychologische Überprüfung der Kenntnisse, die die Lehrer in den Grund- und Oberschulen von den Schülern besitzen	
József Veczkó	65



PUBLISHED IN THE SERIES:

AZ ACTA PAEDAGOGICÁ ET PSYCHOLOGICA EDDIG MEGJELENT SZÁMAI

1. Gyűjteményes kötet, 156. Tartalom:
Tettamanti Béla: Miivelődés és nevelésügy az ókori görög városállamok virágzásának és válságának korában
Király József: Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
Király József: Új készülék reakció-idő határozására
Király József: Keresztúri Ferenc
Muhly János: Schwarz Gyula kulturpolitikai nézetei
2. Király József: A színes hallás és a feltételes reflex, 1957
3. Tettamanti Béla-Geréb György: Vita Comenius világnézetéről és ismeretelméleti állásfoglalásáról, 1957
4. Kunsági Elemér: A gimnáziumi biológia gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
5. Makai Lajos: A gimnáziumi fizikai gyakorlatok vezetésének szakmódszertani kérdései, 1958
6. Gyűjteményes kötet, 1962. Tartalom:
Dr. Ágoston György: A tudományos kutatómunkára nevelés lehetőségei a magyar felsőoktatási intézményekben
Dr. Duró Lajos: A középiskolai kollégiumi nevelőtanár-képzés néhány kérdése
7. Gyűjteményes kötet, 1963. Tartalom:
Dr. Ágoston György: Előszó
Dr. Duró Lajos: A tanárjelöltek pszichológiai gyakorlatának nevelő hatása
Dr. Nagy József: A III. éves tanárszakos egyetemi hallgatók iskolai megfigyeléseinek tapasztalatai
Dr. Kunsági Elemér: A vidéki iskolai gyakorlatok néhány tapasztalata
8. Gyűjteményes kötet, 1964. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk I. Tartalom:
Orosz Sándor: Középiskolai fogalmazástanítás (1962)
Nagy József: Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának néhány problémája (1963)
Nagy Istvánné Varga Margit: Önálló munka földrajzórán (1964)
9. Gyűjteményes kötet, 1965. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetében készült disszertációk II. Tartalom:
Németh Kálmán: A tanuló személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati problémája (1965)
Veczko József: A környezeti ártalmak és személyiségzavarok néhány pszichológiai problémája (1965)
Veszprémi László: A pszichofizikai regenerálódás hatása a tanulók munkateljesítményére (1964)

10. Gyűjteményes kötet, 1966. Tartalom:

Dr.Ágoston György: Az oktatás korszerűsítése mint társadalmi szükséglet

Dr.Duró Lajos: A szociometriai módszerek pedagógiai alkalmazásának metodológiai problémáiról

Dr.Orosz Sándor: A középiskolai tanárjelöltek nevelési gyakorlatáról

11. Dr.Orosz Sándor: A tanulók fogalmazási teljesítményének egzakt lehetőségéről

Dr.Veczko József: Adatok a tanulók iskolához való viszonyának pszichológiai vizsgálatához

Kerekesné Nagy Mária: A gimnáziumi pszichológia-oktatás személyiségalkotó hatásáról

12. Dr.Ágoston György, Kerekesné Nagy Mária, dr.Kunsági Elemér, Nagyné dr.Varga Margit, dr.Nagy János, dr.Rózsa Éva és dr.Orosz Sándor: A IV. osztályos gimnáziumi tanulók körében végzett, a hazafias nevelés eredményeit vizsgáló felmérés tapasztalatai

Dr.Rózsa Éva: A pedagógiai szociológia a gyakorló pedagógus munkájában

Dr.Veczko József: A tanulók iskolához való viszonyát alakító hatások pszichológiai vizsgálata

13. Dr.Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után

Dr.Ágoston György-Dr.Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképének vizsgálata

Dr.Duró Lajos: A személyiség szociometriai vizsgálatának módszertani problémái

Dr.Veldner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában