

Jelentékeny szerepe van továbbá a leányok nevelésében az iskolán kívüli környezetnek is. Ennek a hatását a fiúk nevelésénél sem lehet lebecsülni, hiszen a középiskola napról-napra érzi, hogy az iskola célja nem mindig fedi a környezetet, a család, a társadalom célját és főleg az értékelés terén van köztük nagy eltérés. Azonban nagyjából mégis az a helyzet, hogy a középiskola és az iskolán kívüli környezet megegyeznek abban, hogy a fiúk középiskolás éveit a középiskola elvégzésére valóknak. Ez a fiúk főfoglalkozása, még ha ebben sok mellékkörülmény zavarja is őket. A középiskolába járó leányoknál, különösen a felsőbb osztályokban nem ez a helyzet. A család, a társaság és a társadalom felfogása sokszor nem símul a középiskola céljához, a felnőtt leányban nem a tanulót látja, hanem a nőt. Vannak hosszabb-rövidebb ideig tartó korszakok, amikor a középiskolába járó leány jóval kisebb közzséget vállal a középiskola világával, mint az ugyanazon korú fiú. Ebben a magatartásában vezeti őt elsősorban saját természete, azután a környezet hatása és felfogása.

Épen azért a középiskola védekezik a környezet eltérő hatásai ellen, hogy rendeltetészerű célját a leánynevelés terén elérje. Rendtartása, fegyelmező eszközei és a tervszerű foglalkoztatás figyelembeveszi a környezet hatását és amennyire az élet és az iskola kölcsönhatásai megengedik, ezek határozott álláspontjukkal azon vannak, hogy a leányok fejlődésében mutatkozó zökkenőket csökkentsék.

Zibolen Endre dr.

A polgári iskola reformjához

I.

Sokan értetlenül nézik a polgári iskola szervezeti kérdései körül évtizedek óta folyó elvi harcot s a meg-megújuló nyugtalanságot hajlandók egy magasabbra néző tanári kar társadalmi ambíciójára vezetni vissza. Lehet, hogy része van benne, mennyi okkal és joggal, nem tudom, azonban az bizonyos, hogy nem ez az *elegendő ok*. Ha egy iskolafaj szerencsés szervezettel és általános megelégedésre működik, a tanárok kari érdeke nem izenhet hadat az iskola szervezetének s a bevált iskola reformjának követelését nem foghatja meg szélnek ambíciói vitorláihoz.

A polgári iskolának vannak bajai, mégpedig társadalmi eredetűek. Működési zavarok, akár csak a technika világában, a szerves társadalomban is két forrásból eredhetnek: vagy abból, hogy a társadalmi szervezetben belső elváltozások, bénulás, lazulás támadnak, vagy pedig abból, hogy a velük szemben támasztott igény változott meg, tehát az illető szervek rajtuk kívülálló okokból nem felelnek meg többé a követelményeknek. Az iskoláknál, mint a társadalom nevelő szervezeteinél időnkint ez az utóbbi eset következik be.

Az alábbiakban megkísérlem a polgári iskola reformjának kérdését az intézmény társadalmi funkciójának szemszögéből megvilágítani s kifejezteni és mintegy az érdekeltek s hozzászólásra illetékesek véleménynyilvánítását kérve előadni, miképen vélem a kifejtendők logikus következményeképpen megoldhatónak a polgári iskola kérdést.

II.

Magyarországon a polgári osztály 1848-ig zárt társadalmi osztály. Sok városunkban németajkú, amely szívesen keveredett a mellette sarjadó magyarsággal s a szárnyát bontogató magyar kultúra szellemétől sem zárkózott el. Művelődéséhez jó alapot nyert a városi elemi iskolákban s abban az erős és elevenen ható társadalom-erkölcsben, amely e szorosan együttélő homogén népréteget jellemezte. Ez a civis-elem megvolt a teljesen magyar városokban is. Kultúrájuk nagyjában egyezett a németekével, azonban a történelmi fejlődésnek sokszor igen jelentékeny különbségei, valamint a természeti, fajtabeli hajlamok más iránya miatt a két polgári népelem műveltsége mutatott fel bizonyos árnyalati eltéréseket. Főleg életeményük eltérő volta szembeszökő, ami részben társadalmi adottságokra vezethető vissza. A magyar polgár a birtokos úri osztály felé nézett, ennek erkölcsait és életstílusát iparkodott átvenni s ha alkalmá nyílt rá, elhagyta az ipart és kereskedelmet és mert birtokos nem lehetett, — hivatalnok lett. A német polgárság sem volt teljesen ment e tendenciától, azonban német nemesi birtokosság nem lévén, kevésbé esett ebbe az osztálybűvöletbe s nagy hányadában megmaradt polgári életszintjén s az anyagi boldogulás és kulturális emelkedés lett életeménye. A kiegyezés előtti és utáni két évtizedben kellett a magyar polgári társadalomnak kialakulnia. A nemzeti és polgári eszme, amely a 40-es években szinte összeforrva jelentkezett, elég erős is volt, hogy a városi német- és vegyesajkú polgárságot nyelvében és érzésében magyarrá tegye s arra is, hogy az akkor felszabadult és páratlan virulenciát tanúsító zsidóságot szinte órák alatt magyar sovínisztává alakítsa, azonban még sem tudott erős magyar polgári osztályt kialakítani, mert ötvözetében kevés volt az igazi, a gyökeres, a falusi népből megújuló magyar elem. A falusi nép munkásokat küldött a városba, a pusztuló nemesség pedig hivatalnokokat. Amazok lassan felszívódtak a kispolgári rétegbe, ezek azonban nehezen keveredtek a polgársággal, mert nagy volt a tradíciók különbsége. Nehezítették a polgári öntudat megerősödését, mert mint vezetőréteg az úri életformát tették uralkodó eszményé a polgárral szemben. A magyar lélek amúgysem mutatott érzeléket sem a polgári demokrácia, sem az ugyanakkor mindjobban érvényesülő gazdasági verseny iránt, úgy hogy az egyidejűleg fejledező hazai kapitalizmus a gyáripar és az izmosodó kereskedelem szinte a magyar polgári elem kizárásával, később a német eredetű polgári elemnek is állandó tévesztésével alakult ki. A polgár-szó és fogalom pedig, amely Petőfi és Arany korában a nemzeti testvériesülést jelentette, faluhelyen az önálló birtokos megjelölése lett bizonyos parasztgőg mellékívével, a városban pedig a szűk, materialista lelkületű, önző, kicsinyes

maradi embertípust, amely lelke mélyén nemzetközi, vagy zsidó. Bizonyos alacsonyrendűség ize tapadt a polgári fogalomhoz s az, hogy valamiképen nem magyar. Ime a XIX. század polgáreszményének tragikus pályafutása Magyarországon, egyben a magyar politikai és gazdasági demokráciáé.

Hogyan simult iskolapolitikánk a polgári társadalmat kialakítani kívánó nemzetpolitikai törekvésekhez?

A polgári jogegyenlőség kimondása után az első 20 esztendőben alig történt valami, hiszen a reálskolának Ausztriából az elnyomatás idején való átplántálása s ezzel a gimnázialis oktatás kizárólagosságának megszűnése még alig jelentett komoly lépést ebben az irányban. A kiegyezés utáni években meghozták az 1866:38 törvénycikket, amely a népiskolák mellett felső népiskolák és polgári iskolák felállítását is kívánja. A hangsúly azonban a népiskolákon van, viszont ez volt az al-sóbbfokú szükséglet. A feladat az egész vonalon a községekre hárult, az államkincstár siralmas helyzetében ez nem is lehetett másképen. Minthogy azonban a községek népiskola fenntartási feladatuknak is csak nagyon hiányosan tudtak megfelelni, a magasabbfokú iskolára már alig is került sor. A törvény alkotói az 5000-nél nagyobb létszámú községeket felső népiskolák, a nagyobb községeket polgári iskolák létesítésére kötelezték. Azonban igen mérsékelt eredményt értek el. A felső népiskola ez a két-három évfolyamos kisebb igényű polgári teljesen életképtelennek bizonyult, vagy teljesen el is sorvadt. A hatévfolyamos polgári iskola ellenben ha lassan vert is gyökeret, olyan mértékben és ütemben fejlődött, mint iparunk és kereskedelmünk. 1869-ben mintegy 3500 község volt hazánk mai határai között, ezek közül 121-nek lélekszáma haladta meg az 5000-et. Ennyiben kellett volna legalább felső népiskolát szervezni. A polgári fiúiskolák száma azonban még 1870-ben is mindössze 19, ugyanakkor a fiúk számára fenntartott felső népiskoláké 7. Nagyjában másfélévtizedes időközökben a fiúiskolák fejlődésmenetét a következő adatok mutatják, (mindenütt országunk mai területét tartva szemelött):

1879	19	polgári fiúiskola	2125	tanuló és 7	felső népisk.	197	tanuló.
1895	35	"	6724	"	és 5	131	"
1910	81	"	18821	"	—	—	"
1936	141	"	43756	"	—	—	"
1936	59	koed.	43756	"	—	—	"

Az első tíz évben mindössze tizenöt helyen nyílt meg polgári iskola, mégpedig Budapesten (5) a Dunántúl Kőszegen, Zalaegerszegen, Keszthelyen, Nagykanizsán és Szekszárdon, a Duna-Tisza közén (Baján, Ceglédén, Csongrádon és Szegeden, a Tiszántúl Hajdúszoboszlón, Gyulán és Szentesen, a Felvidéken Balassagyarmaton és Miskolcon. Ezek közül a keszthelyi, szentesi és balassagyarmati később megszűnt, a két utóbbi azért, hogy gimnáziumnak adjon helyet. Látható, hogy a hat évfolyamos polgári fiúiskola, melynek azonban legtöbb helyen csak négy osztálya bizonyult életképesnek, kezdettől városi iskolának indult,

mégpedig azokban a városokban, amelyekben vagy nem volt gimnázium, vagy befogadóképessége nem volt elegendő. És még sem lett belőle az, aminek szánták, a polgári osztály gyakorlati pályára menő fiainak általános műveltséget adó iskolája, mert csak valamennyire jó módú polgár már gimnáziumba adta fiát s a polgári iskola így mind inkább a munkásréteg gyermekeinek a kispolgári fokra felemelő iskolája lett. A polgári iskolák kifejlődése ugyanis az iparosodás és a tőkés gazdálkodás megerősödésének s a városiasodásnak évtizedeiben ment végbe, amikor a munkás kispolgárrá, a kispolgár önálló iparossá vagy kereskedővé, a polgár pedig hivatalnokká vagy szabad értelmiségi pályára kívánta fiát neveltetni.

Hosszú évtizedeken át, majdnem egészen a világháborúig a polgári fiúiskola túlnyomó részben a szakiskolát is végző iparosok, kereskedők, a tanítók, postások, vasutasok s az állami, törvényhatósági és községi segédhivatalnokok iskolája. Azonban mindig nagyobb és nagyobb mértékben foglal tért a polgári iskolák tanulósgájában az alsó népréteg gyermekeinek igénytelenebb része is, az, amely már nem kíván magasabb iskolába lépni, csak jobb iparosi vagy kereskedőtanonci pozíciót keresett. Ha csak a század elejétől figyeljük a polgári iskolák s vele párhuzamosan a középiskolák alsó osztályainak benépesülését s a két csoport egymáshoz viszonyított arányát, világosan áll előttünk egyrészt az iskoláztatási igény állandó növekedése, másrészt az a folyamat, hogy megfelelő népiskola hiányában hogyan kellett a polgári iskolának egyre nagyobb teret engedni ama réteg számára, amely már nem remélheti, hogy a szerényebb ipari vagy kereskedelmi alkalmazott színvonalán felül is emelkedhetik. Ennek a folyamatnak kettős irányú hatása, hogy egyrészt emeli az alacsony foglalkozási kategóriák színvonalát, másfelől azonban leszállítja a polgári iskolákét. A számadatok a következők:

	Év	a) fiúk				b) leányok			
		polgári isk. tanuló	1000 éves fiúra esett	Közép-isk. tanuló (I-IV.o.)	1000 éves fiúra esett	polgári isk. tanuló	1000 éves leányra esett	Közép-isk. tanuló (I-IV.o.)	1000 éves leányra esett
Régi Magyarország	1900	21.420	30.3	39.600	56.0	27.529	38.9	139	0.2
"	1910	37.416	47.2	47.426	59.8	50.093	63.7	507	0.6
Mai	1920	31.530	85.1	28.877	77.9	44.175	120.2	7.123	19.4
"	1930	36.366	137.4	29.150	110.1	42.267	164.4	8.353	32.5
"	1936	44.338	123.3	30.196	85.3	48.927	137.2	10.230	28.7

A polgári fiúiskolákban ma csonka országunk határai között több mint kétszerannyi tanuló van, mint volt a század elején a magyar anyaországnak, a gyermekek megfelelő korcsoportjához viszonyítva még éppen négyszerannyi fiú jár polgáriba. Míg a háború közepéig több volt a középiskolába járó, mint a polgárista, addig ma már ellenkezőleg több a polgáriba járó, még pedig 3:2 arányában. Ez az arány egészségesebb a háború előttinél, azonban még mindig nem helyes, hiszen a középiskolába járók száma túlzott (száz fiúgyermek közül 85) ezeknek egy része a polgári iskolában találná meg a jövő hivatásának megfelelő is-

kolát, viszont a polgári iskola tanulói közül legalább ugyanannyi, sőt több a ma hiányzó népiskolába való volna. (A leányiskolákra e cikk keretében szándékosan nem terjeszkedem ki a fiúkéhoz hasonló mértékben, mert a polgári leányiskolának részben egészen más problémái zavarnák a polgári iskolák általános kérdéseinek világos gondolatmenetét. A fenti adatok kapcsán csak röviden azt jegyzem meg, hogy a polgári leányiskolák az akkor teljesen hiányzó leányközépiskolákat is pótolván, sokkal egészségesebben és erősebben fejlődtek, mint a fiúiskolák s ott ma nincsenek olyan nehéz problémáink. Az bizonyos, hogy a polgári leányiskolák a 15. életévig terjedő nevelőmunkával több leány iskolázását fejeznék be, mint a mai, csak 14 életévig vezető iskola.)

Míg a kisvárosok s főképen az agrárjellegű városok polgári iskolái ma is nagyobb részben kistisztviselőket, tanítókat, vagy legalább is önálló iparosokat és kereskedőket nevelnek, addig a fejlett iparú városok, főképen Budapestnek és környékének polgári fiúiskolái a háború befejezése óta mind nagyobb hányadban olyan iparos- és kereskedőtanoncokat nevelnek, akiknek az önállósulásra vajmi kevés reményük lehet. Ez a jelenség a leányiskoláknál is észlelhető, csak itt kisebb mértékben. Ilyenformán a nagyvárosi és a vidéki polgári iskolák között is szakadék támadt, amint ez a szakadék már kezdettől megvolt a fiú és a leányiskolák között. A nagyvárosi és a vidéki iskolák között a szakadék egyre mélyül, a fővárosi polgári iskola pedig hova-tovább a munkásosztály és a kispolgárság alsó rétegének iskolája lesz. Szinte egyetlen összekötő elv, hogy a polgári iskola mindig valaminő városi életformára nevel. Annyi kétségtelen, hogy ha a polgári iskolai tanulók országos tömegét vesszük szemügyre, ezt összetételeben és célkitűzésében annyira tarkának, heterogénnek találjuk, hogy a belső egység e hiánya valóban elegendő magyarázatul szolgálhat arra a sok, szinte már a meghasonlásig menő sűrűlődségre, ellentmondásra és ingadozásra, amely a polgári iskola körül régóta észlelhető. Így válik érthetővé a sok és annyira eltérő, sokszor már egészen fantasztikus reformterv is, amely az igazi lényét kereső polgári iskola orvoslására felmerült.)*

III.

Annak, aki valamely iskolafaj pedagógiai feladatát kívánja világosan megszabni, egyfelől egészen élesen kell látnia, hogy milyen társadalmi funkció végzésére nevel munkásokat, másfelől számot kell vetnie a gyermek életkora szerint változó hajlamokkal és pedagógiai lehetőségekkel. Az előbbi a nemzetnevelési szempont, az utóbbi általános nevelési követelmény. A társadalmi funkció figyelembevétele nem csak azért elengedhetetlen, mert a nevelési célkitűzés ebből nyer közelebbi tartalmat, hanem azért is, mert mennél inkább távolodunk az egészen elemi, tehát mindenkire nézve közös nevelői tevékenységtől, annál inkább jelentkezik az életformára nevelés szempontja és követelménye mégpedig mind a nevelő, mind az oktató munka tekintetében. Az erősen különböző

*) Utalunk Implom József összefoglaló tanulmányára, amely a reformterveket tömören ismerteti.

életformákra nevelés nem történhetik ugyanazon iskolában, ha ez már az elemi iskolánál fejlettebb fokot képvisel. A polgári iskola pl. mint tipikusan városi életformára nevelő iskola teljesen alkalmatlannak bizonyult arra, hogy gazdákat neveljen, illetőleg, hogy az önálló mezőgazdák általános képzést nyújtó iskolája legyen. Ne tévesszen meg bennünket az a látszat, hogy kivált a háború után a nagyobb agrárhelyeken is nyíltak polgári iskolák, s hogy ezekben a fiútanulóknak néha 25—30 %-ig is emelkedő hányada őstermelő szülők gyermeke. Ezek túlnyomó része örökre búcsút mond az agrár életpályának. A föld közvetlen eltartottjainak néprétege sokkal kisebb mértékben növekedhetik, mint az egyéb pályákon megélhetést találó népességé, úgy hogy a földtől való menekülés e jelensége szükségszerű. A gazdafiak közül tehát igen csekély kivétellel azok mennek polgári iskolába, akik gazdálkodás helyett valami szerény hivatali állást keresnek. A polgári iskola tapasztalás szerint azokat is eltéríti a földműves foglalkozástól, akik eleinte valóban csak az elemi magasabb általános műveltséget kerestek ebben az iskolában. (Bár messzebbre vezet, mégis megemlítem itt, hogy még a polgáriból kinőtt felső mezőgazdasági iskolák végzett növendékei közül is alig egy negyedrészt működik agrár munkakörben, nagy többségük munkanélküli, ezek között igen sokan kiscgazda szülők gyermekei.)

Minthogy a földművelő életforma és az iparos, kereskedő életformája — nem is szólva a tisztviselői és tanítói életformáról — teljesen elütő egymástól, elvileg tehát alapjában elhibázott törekvés a polgári iskolát olyanná formálni, hogy az mind a jövőben kiscgazdák számára mind az egyéb polgári foglalkozásúak számára megfelelő iskolává legyen. Az a sokszor hallott és olvasott reformgondolat, hogy a városi polgári iskolák ipari-kereskedelmi irányú, a túlnyomórésztben agrár lakosságú helyek polgári iskolái pedig mezőgazdasági irányú iskolák legyenek, nem vetett számot sem azzal a ténnyel, hogy a polgári iskolák tanuló-sága még a legerősebben őstermelő községekben is nagyobb részben nem agrár lakosság gyermekeiből kerül ki, sem azzal, hogy az agrár szülők gyermekének is sokszor szakítania kell apja foglalkozásával. De nem vetett számot azzal sem, hogy az iskola nem nevelhet egyidejűleg annyira ellentétes életformákra s hogy bizonyos szaktárgyaknak, pl. a mezőgazdaságtannak a tantárgyak közé való beillesztése még nem teszi az iskolát más szelleművé, legfeljebb zavart idéz elő az összhangzó nevelésben, gyengíti a nevelőeredmény hatását, egyszóval többet ront, mint amennyit a kívánt irányban segíteni képes. A gazdává nevelést nem lehet agrár „szinezettel“ elintézni, sem azzal, hogy a vidéki polgári iskolák „a föld szeretetére“ fognak nevelni. Természetesen távolról sem gondolok arra, hogy a nagy általánosságban maradó szaktárgy helyett gazdasági szakoktatást kívánnék a vidéki polgári iskolákba bevezetni, tisztán azt akarom hangsúlyozni, hogy a művelt kiscgazdák nevelése nem történhetik abban az iskolafajban, amely egészen más lelkületre nevelésnek iskolájává alakított és fejlődött.

A polgári iskolákban tehát ipari, kereskedői, kishivatalnoki és tanítói pályára készülők nevelése folyik. E hivatások maguk is lényeges eltéréseket mutatnak. Amíg azonban a gazdaéletre nevelés a természettel

való szoros kapcsolatban maradás és az ehhez igazodó életfelfogás, életrend és munkarend miatt annyira külön világot, illetőleg nevelői feladatot jelent, hogy a többivel semmiképpen sem olvasztható össze, addig a többiek mint műhelyi vagy irodai foglalkozások, az általános alapműveltség megszerzésének stádiumában az együttes nevelésre még lehetőséget nyújtanak.

Az a szakadék, mely a főváros és egyéb nagy ipari városok és a kisebb vidéki polgári fiúiskolák tanulóinak pályaválasztása tekintetében a fent kifejtettek szerint fennáll és mindinkább szélesbedik, újabb s eddig figyelemre nem méltatott nehézséget jelent a polgári iskola célkitűzésében. A tanító, a kishivatalnok műveltségének megalapozása nagyobb igényt támaszt, mint egy kereskedősegédé, kisiparosé vagy gyári művezetőé. Az az ismert tömeglélektani tétel ugyanis, hogy a tömeg értelmi színvonalát annak legalacsonyabb rendű tagjai szabják meg, az iskolákban is érvényesül oly értelemben, hogy az iskola (osztály) színvonalát, sőt már pedagógiai célkitűzését a kisebb igényű vagy képességű csoportok szükségképpen leszállítják. Csekély értékű és semmiképpen sem megnyugtató remedium volna ezzel szemben az, ha a magasabb igényű középfokú szakoktatásnál csak a jeles vagy jó eredményű végzetettek engednők szóhoz.

A másik szem előtt tartandó szempont a növendékek korukban adott érdeklődésének, a lelki fejlettségük szerinti nevelési lehetőségeknek figyelembevétele. Iskolarendszerünk szerencsétlen módon még ma is tíz éves korban kívánja eldönteni, hogy ki szerezzen az elemi fokot meghaladó általános műveltséget. A tíz éves határvonal a polgári iskolák tekintetében abból az időből fennmaradt indokolatlan csökevény, amikor még a gyermekek többsége csak 3—4 elemi osztályt járt. Akkor az ötödik-hatodik osztály betetőzése volt a népiskolának, mert a továbbképző iskola úgyszólván csak papiroson volt meg. Ma az a helyzet, hogy a népiskolai beiskolázás mind a hat évfolyamos mindennapi iskolában, mind pedig a három évfolyamos továbbképző népiskolában majdnem teljesen hiánytalan s az iskolák túlszűfoaltsága (legalább is a mindennapi tagozatban) 2-3 éven belül teljesen meg fog szűnni. Ezzel elkövetkezett az időszerű volta és szüksége annak, hogy elemi népiskoláink tanterve megfelelően átalakíttassék. Azok az ismeretek, amelyek érettebb korba valók s ma csak szükségből taníttatnak az V. VI. osztályban (történelem, állampolgári ismeretek, stb.) továbbképző tagozatba helyezendők át. Feltétlenül szükséges ugyanis, hogy a népiskoláinknak felső tagozata, amely ma csaknem teljesen értéktelen, most már a mindennapi oktatás hiánytalan megvalósítása után a lehetőségekhez képest fokozatosan szintén kifejlesztessék és megfelelő tartalmat nyerjen.

Ezzel lehetővé válik, hogy ne tíz éves korban, hanem az elemi ismeretek hat évfolyamra való beosztása miatt 12 éves korban különüljön el a gyermekek két csoportja, az, amelyiknek általános műveltséget adó három évfolyamos képzése a tartalmában fejlesztendő továbbképző népiskolában befejezett műveltséget ad, és az a csoport, amely még szakműveltséggel kiegészítendő, tehát egy közbeiktatott, általános műveltséget adó iskolába, a polgári iskolába fog járni. A pol-

gári iskola tehát elgondolásom szerint az elemi iskola valóban elemi ismeretek nyújtására hivatott hat évfolyamára épülne, tehát 12 éves korban fogadná be növendékeit és 3 év alatt adná meg az általános polgári műveltséget.

A 12—15 éves korú gyermek lelke igen fogékony az érzelmi benyomások befogadására, emlékezőképességük, fogalomgyűjtő készségük éber és erős. Ebben a korban tehát a gyermek általános műveltségét, világképét kell kiépíteni. Az olyan oktatási rendszer, amely ezzel nem vet számot s a gyermeket 15. évének betöltése előtt szakismeretek elsajátítására fogja, idő előtt zárja le a természetes érdeklődés érvényesülésének folyamatát s szűkíti el a látókört, tehát szárnyát szegi a lélek kibontakozásának. Az ilyen pedagógiai eljárás azt jelenti, hogy rossz gazdálkodással magunk pazaroljuk el annak az értéknek számottevő részét, amely a nép tehetségében Isten ajándékaként adatott.

Azzal, hogy az elemi ismeretek elsajátítása után az általános műveltséget adó iskola kezdete 12 éves korra tolódik el s így érettebb korban és lényegesen jobb megalapozással indulhat, lehetővé válik az eddigi négy évfolyamú polgári iskolának három évfolyamra való rövidülése. A hat éves elemi elvégzése után már teljes bizonyossággal megállapítható, kik azok, akik alkalmasak a magasabb általános műveltség megszerzésére, tehát a polgári iskola mentesül a szellemi képességei szerint selejtes tanulmányagtól, amely ma főképen a nagy városokban anynyira leszorítja az iskola színvonalát, hogy már-már alig tud megfelelni a reáépülő szakiskoláknak. Ily kedvező feltételek mellett három esztendő elegendő lesz arra, hogy a polgári iskola megadja a 15 éves korukban szakközépiskolákba menő ifjak általános alapműveltségét, úgy hogy ezek a jelenleginél kedvezőbb helyzetben építhetik fel a szakműveltséget. Felesleges hangsúlyozni, hogy a 15. életév alkalmasabb a szakoktatás megkezdésére a 14 életévnél. Akik iparos vagy kereskedőtanoncnak mennek, 14 éves korukban még sokszor nincsenek olyan testi erő és fejlettség birtokában, amelyre a tanoncélet megkezdéséhez szükségük volna. Abban a korban egy évi nyereség mind testi, mind szellemi kifejlődésük tekintetében igen sokat jelent.

A három éves polgári iskola elgondolásának egyetlen nehézsége az, hogy jelenleg nincsen összhangban a középiskola szervezetével, amely tíz éves korban kezdi munkáját és 14 éves korban kívánja szakközépiskolába utalni az erre hivatott tanulókat. A korkülönbözet kérdését azonban részben kiküszöböli az a tény, hogy a középiskolák negyedik osztályát végzők mintegy 45 %-a még a tanév végéig szintén vagy betölti a 15.-ik életévet, vagy legalább megkezdte azt s a korkülönbőség jelentőségét megszünteti, hogy a négy gimnáziumot végzetek általános műveltség tekintetében a polgári iskolát végzetekkel előreláthatólag nagyobb színvonalközelségben lesznek, mint ma vannak.

A polgári iskola időbeli elhelyezésének fejlettebb korba való emelése a fentiek szerint részben a népműveltség szükséges fejlesztéséhez kapcsolódik, másrészt azonban a polgári műveltség emelését célozza. A kettő szoros összefüggésben van egymással. Mihelyt a polgári iskola mellett olyan népiskolák működnek, amelyek elegendő műveltséggel

látják el a kevésbé igényes iparágak munkásait, a polgári iskolák színvonalával s ezzel a polgári kultúra lényegesen emelkedni fog. Az ilyen polgári iskoláknak nem kell majd reménytelenül panaszkodni a miatt a presztizs-hiány miatt, amely ma távoltartja tőle a középosztály gyermekeit, tehát jobban megfelelhet majd annak a hivatásnak is, hogy a gyakorlati pályákra hajlamos tanulókat a gimnázium alsó osztályaiból magához vonzza.

Itt felvetődik az „öncélú polgári iskola“ kérdése. Ez az utóbbi időben sokszor hangoztatott kifejezés nyilván két irányban kíván tiltakozást jelenteni, vagyis azt akarja jelenteni, hogy a polgári iskola nem lehet a népiskola magasabb fokú tagozata, de nem lehet a gimnázium levezető csatornája sem. Hogy az előbbi nem lehet, az a kifejtettek után nem kétséges, hiszen a népiskola teljes alsó tagozatára épülne, párhuzamosan helyezkedve el a népiskola jól kiépítendő felső tagozatával. Ám a polgári iskola célja abban sem merülhet ki, hogy az egyetem felé vezető középiskolát nem bíró tanulók menedékhelye legyen. Társadalmunk mai szervezete és munkamegosztási rendszere úgy kívánja, hogy az általános műveltség három igényfokozat szerint legyen az iskolában megszerezhető. A népiskolában, a polgári iskolában és a középiskolában. A három nem különbözhetik egymástól lényegében, csak terjedelemben és gyökerességben. Aki a magasabb polgári műveltséget nem igényli vagy nem bírja el, annak a kispolgári műveltséggel kell beérnie, amit a népiskola felső tagozata lesz hivatva nyújtani. Aki pedig a klasszikus gyökerekig elmélyített kultúrát nem bírja, annak a polgári műveltséggel kell beérnie. Ez az iskolák öncélúságát nem érinti. Nem hallgathatom el azonban, hogy az *öncélú*-jelzőt itt nem tartom szerencsésnek. Az iskolák nem osztályozhatók öncélú és nem öncélú iskolák szerint. Minden iskola öncélú annyiban, hogy meg van a maga, minden más iskolafajétól különböző nevelő célkitűzése. Viszont az egyéb társadalmi intézményekhez hasonlóan az iskola is heterotelikus, azaz célját magasabb-rendű társadalmi célrendszerből vevő organizáció. A tanintézetek között önállósági, vagy rangsor-problémákat felvetni nem fér össze a helyes társadalomszemlélettel. De ha az egyes iskolák társadalmi funkciójának fontossága szerint mégis rangsoroltatnának (más szempont helyességét aligha ismerhetnők el), akkor valóban azt a nehéz kérdést kellene eldönteni, hogy vajjon a társadalom szempontjából a népkultúra fontosabb-e, vagy a középréteg, illetőleg a magasabb értelmiség rétegének kultúrája. A felelet azonban csak kitérő lehetne s annak hangsúlyozása, hogy mind a három iskola emberi képességek kifejlését munkálja, egymásra támaszkodik, egymást kiegészítő és kölcsönösen előbbrevívő embercsoportok számára nyújt hivatásuknak megfelelő életformát.

A fent kifejtett reformgondolat megvalósítása szükségképen maga után vonná azt, hogy a polgári iskolai tanárság egyharmada feleslegessé válnék. Azonban ha számításba vesszük vidéki nagy városaink polgári iskoláinak zsúfoltságát, másfelől pedig azt a mielőbb kielégítésre váró szükségletet, hogy nem kevesebb mint 24 városban, ahol ezidő szerint gimnázium működik, polgári iskola azonban nincsen, akkor a megszűnő évfolyam miatt állástalanná váló tanárság számára máris megtaláltuk a kellő munkateret.

Szombatfalvy György.

A népiskolai tanító és a figyelem lélektana

Népiskolai tanításunk egyik legfontosabb problémája a tanulók figyelmének felkeltése és ébrentartása. Nem érdektelen tehát, ha röviden foglalkozunk azokkal a kérdésekkel, amelyeknek megoldása a tudományos kutatások és a működő tanítóknak együttes munkája révén várható. Röviden rá akarunk mutatni a figyelem lényegére, mibenlétére és azokra a kérdésekre, amelyek a tanítót munkája közben feltétlenül foglalkoztatják és amelyekkel a tanítónak munkája eredményességének biztosítása végett is foglalkoznia kell.

A kérdés fontosságát tanítók előtt nem kell hangsúlyozni. Kétséget nem szenved, hogy tanítói munkánk előfeltételeként a tanulók figyelmét kell megjelölnünk.

Miben áll a figyelem? — Kornis szerint a figyelem a tudat körének szűkítése a kiemelt tudattartam világosságának fokozásával. Más szerző szerint a figyelés az a tevékenység, mellyel az én a tárgyra *reáfordul* és tudomást vesz róla. Ez utóbbi megjelölés lényeges jegyeket nem tüntet fel. Régebbi meghatározás szerint a figyelemben tudatosságunk köre szűkebbé válik, miáltal tudattárgyaink nyernek intenzitásban. Ez intenzitásbeli nyereség okozza azt, hogy a figyelemmel megvilágított tudatjelenségeink világosakká és határozottakká lesznek. Tehát e szerint a világosság és határozottság pszichológiai oka a figyelem.

A figyelem lényegét *Várkonyi Hildebrand* így jelöli meg: „A figyelem az egész személy viselkedésének *általános egységesítése*, energia koncentráció; ez annyit jelent a tanításban, hogy a gyermek minden viselkedését a tanítás tárgyára kell terelni, egységesíteni, minden tevékenységét lekötöni, és minden zavaró és másirányú tevékenység működését meg kell gátolni.“

A figyelem az össz-személyiségnek nemcsak orientációját, egy tárgyra való irányulását jelenti, hanem a koncentrált pszichés energiával való befogadó és feldolgozó munkára képesítő hozzátapadást a tárgyhoz. Mivel pedig Mac Dougall szerint az érdeklődés *lappangó figyelem*, a figyelem tevékennyé vált érdeklődés: ebből az következik, hogy az érdeklődés felkeltése és biztosítása a figyelem jelentkezésének nélkülözhetetlen feltételét képezi. A gyermeket pedig (a felnőttet is) az érdekli, ami hiányzásának megfelel. Ez indítja jóleső figyelemre. A hangulatkeltésnél ennek a *hiányérzetnek* felkeltése tehát a tanító feladata.

A figyelem a lélek alaptevékenységeihez tartozik. Annyira alapvető jelentőségű, hogy azoknál az állatoknál is megtaláljuk, amelyeknél nagyon primitív agytevékenységet észlelünk. A figyelem felkeltésére szolgálhat valamely szemlélet vagy képzet, vagyis a tudatunk meglévő vagy éppen jelentkező tartalma, amely érdeklődést kelt. A már felkeltett figyelem szűkítheti és irányíthatja a tudat körét úgy, hogy annak középpontját a figyelés mozzanatával a lélek egyéb tevékenységei révén új meg új tartalommal tölti meg. Az *én nekifeszülése* (attenció!) alapvető és mégis összetett lelki folyamat, komplex. Minden magasabb rendű lelki folyamatban fellelhető, más lelki folyamatok nélkül elképzelni nem tudjuk.

Lényegéhez hozzátartozik a percepcióra és appercepcióra való tö-

rekvés. A lélek a szükséghez képest fokozott, koncentrált energiával oda igyekszik hatni, hogy az attenció által a tudat középpontjába helyezett tudattartam oly világos legyen, hogy ezt az *én* a legcélszerűbben felhasználhassa. A figyelem irányítja az érzékszervek működését, a szemléletek kiválasztását, a képzetek felidézését, a fantázia koncentratív működését stb. A figyelem eme irányító tevékenysége azt jelenti, hogy az *én* teljességét határozott irányban való alkalmazkodásra készíti. Az érzékszervek a szükséghez mérten alkalmazkodnak, maximális teljesítményre törekcszenek a figyelés közben, a lélek pedig fokozott energiával az érzékszervek működése által keletkezett érzetek közül kizárni igyekszik azt, ami a figyelem tárgyát a tudattér középpontjából kiszorítani törekcszik. *Ezt kell a tanító-nak előmozdítania.* Ha a tanulóknak meglévő képzele felé irányul a figyelem, akkor a figyelemben ehhez a körülményhez alkalmazkodik a tanuló *énje*. Testtartása, izmai feszülése, az érzéklés legoptimálisabb lehetőségét igyekszik biztosítani, vagy pedig a befelé irányulás esetén a legminimálisabbra csökkenti az érzékszervek működését, a szerint, miképen válik világosabbá a figyelem tárgya. A figyelemben tehát célszerűség nyilvánul meg. Néha minden érzékszervét igénybe veszi, máskor meg valamennyi működését a minimálisra csökkenti, hogy az egyetlen érzékszerv által nyújtott fiziológiai ingerek érvényesülését annál jobban biztosítsa. Egy számolási feladat megoldásánál pl. teljes a belső figyelem a gyermeknek, szinte nem lát, nem hall semmit.

Mindebből látszik, hogy a figyelemben mindig nívóemelkedés, valamely tevékenységi készség vagy tudatállapot fokozódása jelentkezik. Így: a tudattartam nyer erőben, színben, világosságban, pontosságban stb. Az alkalmazkodás fokozott lesz és az energia felhasználása határozott irányban történik. Felmerülő problémák: mik a nívóemelkedés speciális okai, melyek a tényezői, feltételei, milyen a mechanizmusa? A tanító szempontjából annak megállapítása, a tanítás mely mozzanata keltett általános figyelmet, mert ide irányult az érdeklődés gyújtópontja és ide a tanításnak a gyermek érdeklődésének teljes kielégítése végett okvetlenül vissza kell térnie.

A figyelem tulajdonságai. 1. A figyelem legfontosabb, lényegét jelentő sajátága: a fokozott *lelki energia-koncentráció*. A koncentráció az *én attenciójának* eredménye, amelynek mértéke függ az egyén természetes adottságaitól, a figyelem gyakorlottságától, a figyelmet előidéző u. n. indító tudattartam intenzitásától, stb. (Ez utóbbi magában foglalja a figyelem érvényesülését gátló és előmozdító körülményeket.) *Várkonyi H.* a koncentráció alatt bizonyos tárgyra irányuló tudatosságunk intenzív fokozottságát érti.

A figyelem terjedelme, megosztása és élessége. Koncentrált lelki energiánk által megvilágított tárgyak összegét a figyelem terjedelmének, disztribúciónak nevezzük. A koncentráció intenzitása és a disztribúció egymással rendszerint fordított arányban áll, mert minél erősebb a figyelem, annál inkább szűkül a tudat köre és megfordítva. Ebből a tanítói munkára nézve azt a következtetést kell vonnunk, hogy a tanulók figyelmét egyszerre csak egy irányban foglaljuk le vagy legalább is úgy igyekezzünk rendezni a tanítást, hogy a figyelem koncentrációja a legintenzí-

vebb, a disztribúció pedig a tanulók figyelmének fejlettségéhez mért legyen. *Igen fontos neveléslelektani feladat annak megállapítása, hogy a tudat gyűjtőpontjában hány egyszerű, egymással össze nem függő kép vagy egymással logikai vagy pszichológiai kapcsolatba hozható benyomás állhat.*

Felmerül a kérdés, egyáltalán lehetséges-e a figyelem többtárgyúsága azonos pillanatban? *Várkonyi H.* megállapítása szerint lehetséges egyszerre egy szöveget hangosan olvasni és ugyanakkor megszámlálni egy metronóm ütéseit és felvillanó fényjeleket.

Eddigi megfigyelések szerint 4—10 össze nem függő kép nyerhet a tudat világosságából egyszerre. Még további kísérletezés révén megállapítandó, hogy az iskolás kor különböző fázisaiban milyen a figyelem fejlettsége a koncentráció erejét és a disztribúciót illetően. *A kísérletezés és megfigyelés tárgyát képezze az is a tanító részéről, hogy a tudatkör bővíthetősége miképpen fejlődik. A disztribúció terjedelmének bővítése és szűkítése a fáradtság milyen mértékével jár. Kétségtelen azonban, hogy a figyelem terjedelme vagy mezeje személyenkint más- és más.*

Némelyek a figyelmes érzéklés mezejét figyelem-mezőnek nevezik. Pl. a tachisztoskopban megjelenő számok, alakok, stb., maximális összege, vagy az egymást követő ingerek maximuma, melyet egy észrevétel-aktusban fog fel a gyermek. A tachisztoskoppal végzett kísérlet jobban sikerül, ha a tárgyak csoportot alkotnak.

A figyelem mértékét csak akkor határozhatjuk meg, ha egy adott pillanatban a disztribúció terjedelmén kívül a világosság intenzitását is figyeljük. A figyelem gyakorlásának tehát úgy kell történnie, hogy a disztribúció terjedelmét megtartva növelni igyekezzünk a világosság intenzitását, másrészt pedig a disztribúció terjedelmét igyekszünk növelni úgy, hogy lehetőleg ne csökkenjen a világosság intenzitása. Hogy melyik eset gyakorlandó elsősorban, azt a növendék jövője hivatása fogja megszabni.

A figyelem *megosztása* látszólag ellentétben áll a figyelem lényegével. Ez az ellentét azonban csak látszólagos. Senki sem vonhatja kétségbe, hogy a gépkocsivezető, aki a forgalmas úton figyelemmel kíséri mindazt, ami útjába kerülhet és egyúttal a gépe működésére is nagy gondal ügyel, nem dolgozik megfeszített figyelemmel, pedig figyelmét megosztani kénytelen. A figyelem megosztása tehát annyit jelent, hogy énünk egy időben a tudat több tárgyára ügyel, amelyek azonban mind többé-kevésbé a tudattér legvilágosabb részében állnak egy feladat teljes megoldása érdekében.

A figyelem *élességét* mérhetjük olyan módon, hogy a gyermek szeme előtt hosszú sorban betűket vonultatunk el, amelyek sorozatában elhíntett betűk szavakat adnak.

A figyelem *pontossága* szintén elsőrendű követelmény az iskola munkájában. A figyelem pontossága mutatkozik abban, hogy valamely tárgy észlelt részleteit vagy sajátosságait hogyan tartja meg a gyermek.

Vizsgálható a Bourdon-teszt segítségével, ami hasonló vagy különböző figurák sorozatában elszórt azonos figurák kiválasztásában áll.

A *fáradékonyság, oszcilláció, időtartam.* Az attentio által létrehozott erősebb tudatvilágosságnak intenzitása csak látszólag állandó. A fi-

gyelem időtartama rendszerint igen rövid, fokozottan nagy erősségnél alig néhány másodperc, közepes erősség esetén néhány perc. Ennek fiziológiai magyarázata az, hogy ellentét van az idegenergia fokozott felhasználása és annak lassubbá vált pótlása között. (A lélegzés is meglassúdik! A gyermek sóhajtása, ásítása, nyújtózkodása, ideges mozdulatai, stb. arra szolgálnak, hogy ezekkel nyújtsa a kellemetlen, erőszakolt figyelmet, egyben ez a fáradtságának biztos jele. Erre ügyeljünk!)

A gyermek figyelmének intenzitása igen gyorsan változik. Különösen észlelhető ez az intenzivebb növés korszakaiban, amikor is a gyermek fáradékonyága, a szervezet fokozottabb igénybevétele az oka a tudattér világossága gyors és lényeges változásának. Még jelentékenyebb gátlásokkal kell megküzdenie a gyermeknek a pubertás korában.

A világosság fokának változásaihoz hasonló jelenség a disztribúció szinte pillanatról-pillanatra bekövetkező önkéntelen bővülése és szűkülése.

A figyelem tehát szabálytalan változásokat, oszcillációkat mutat. E jelenség okai részint a külső és belső ingerek, melyek a figyelmet eredeti tárgyától eltérítik, másrészt magának a koncentrációban jelentkező erőfeszítésnek meglehetősen szabályos ingadozásai (ily belső ingerül szolgálhatnak a szervezet fiziológiai ritmusai is: lélekezés, érverés.) Kísérlet: alig hallható óraketyegés, közélről valamely tárgy fixálása. Ezekben a kísérletekben megfigyelhető az akkomodáló izmok periódikus hullámozása.

A figyelem oszcillációja a figyelem látszólagos hibája. Azonban ha meggondoljuk, milyen fárasztó a testünk egy bizonyos helyzetben való merev tartása s hogyan igyekszik szervezetünk a merev tartásból eredő fáradtságot megelőzni egész jelentéktelennek látszó állandó mozgások által, akkor könnyen párhuzamot vonhatunk a lélek és a test viselkedése között. Az oszcilláció által a lélek elkerülni igyekszik a szellem merev helyzetét biztosítja számára a hajlékonyságot és kitolja az elfáradás beállásának időpontját. A figyelem oszcillálásának és fluktuálásának szükségességét mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy az *abszolút merev figyelem a lélek számára értéktelen.* (Rögeszme!)

Az oszcillálás azonban a gyermeknél lehetőleg ne legyen nagy mérvű. Ez éppen úgy, mint a koncentráció és a disztribúció függ a kortól, a nemtől, a pillanatnyi közérzettől (ami magában foglalja a test fáradtságát is) és még számos körülménytől. A neveléslélektani kutatásoknak kellene világosságot deríteni arra, hogy a nap mely szakában, az iskolai foglalkozás mely órájában a legintenzivebb a figyelem, mikor a legállandóbb, mikor törekszik a koncentráció intenzitásának növelésére, mikor keresi inkább a szélesebb disztribúciót? Milyen hatással vannak a klimatikus változások a gyermek figyelmének fáradékonyására?

Tanításunk szempontjából a tanuló figyelmének elfáradása nagy jelentőségű, mert az iskolai munkánk eredményessége nagyban függ tanulóink figyelmének éberségétől, kitartó voltától. A figyelem lankadása általában együtt jár a testi erők kimerülésével, másrésztől a hosszas figyelés testi elfáradást is okoz. Azonban lehet beszélni tisztán a figyelem elfáradásáról is.

Azért téves az a felfogás, hogy az elméleti tárgyak órái közé iktatott testgyakorlási óra pihenőül szolgál, annál inkább, mivel a testgyakorló óra

maga is figyelmet kíván. A gyermek sokszor nagyobb, intenzívebb figyelemmel vesz részt a testgyakorlási órán, mint a szellemi foglalkozás óráin. (Önkéntelen figyelem.) Éppen ezért ez órák végén végzett vizsgálatok azt fogják igazolni, hogy a figyelem kimerültebb, mint oly órák után, amelyekben a tanulók kisebb figyelmi intenzitással vettek részt. Meg kell állapítani azt, hogy mely órák járnak a figyelem nagyobb felkeltésével és ezzel kapcsolatban vizsgálat tárgyává kell tenni azt is, hogyan helyesebb beosztani az órákat. Ugy-e, hogy előbbre tesszük az önkéntelen, kellemes figyelmet keltő órákat vagy pedig a tárgy természeteként csekélyebb figyelmet keltő órákat tartjuk előbb. *(Oly tárgy, amely a gyermek érdeklődését és figyelmét nem kelti fel, tulajdonképpen nem is tanítható. Ez pedagógia-ellenes !)* A vizsgálatok hivatottak fényt deríteni arra is, hol van az a fordulat, amikor a tanuló önkéntelen figyelmét az önkéntes figyelem váltja fel? Milyen eljárásokkal késleltethetjük a figyelem elfáradásának beállítását a gyermeknél? Szabad-e az erősen jelentkező fáradtság ellenére is igénybe venni a tanuló figyelmét? Mennyi idő után jelentkezik a figyelem fokozatos lankadása a különböző korú gyermekeknél? Milyen időközönként kell pihenőt tartani, hogy a figyelem teljes kimerülését elkerülhessük?

Már az eddigi vizsgálatok és tapasztalatok alapján is megállapíthatjuk, hogy az önkéntes figyelem intenzitása nem a figyelem első perciben a legnagyobb, hanem intenzitása rendes körülmények között az első félóra végéig növekszik és ezen a fokon igyekszik megmaradni mindaddig, míg az elfáradás az intenzitás fokát mind mélyebbre nem süllyeszti a figyelem teljes kimerüléséig és megszűnéséig. A tanító ezt az időt nem várhatja meg, hanem megfelelő időközben gondoskodnia kell a figyelem szükséges pihentetéséről is. Vizsgálatok állapítsák meg, mennyi ideig vehetjük igénybe a gyermek figyelmét veszély nélkül. A tanítás mely mozzanatait alkalmasak arra, hogy az elszórakozás veszélye nélkül a figyelem átmeneti pihentetését szolgálják. Milyen időközökben, mennyi ideig tartó pihenő szolgálja a gyermek figyelmének megfelelő regenerálódását. A túl hosszú pihenő szintén nem szolgál a figyelem javára. Vizsgálatokat kell végezni arra nézve, milyen grafikai görbét kapunk 1. ha huzamosan egyfolytában figyel a gyermek; 2. ha gyakori; és 3. ha ritkább pihenőt tartunk. Mindhárom esetben a figyelem első felkeltését jelzi a görbe kezdőpontja, míg a végpontja a figyelem oly kimerülését jelzi, amikor annak ébrentartása rendes eszközökkel már nem lehetséges. A figyelem-intenzitás görbéjén fel kell tüntetni az intenzitásváltozást és az időt. Kísérleteket kell végezni egyirányú figyelemmel és főképpen a rendes iskolai munka keretén belül. A különböző korú és nemű gyermekekkel végzett kísérletek és megfigyelések fogják majd meghatározni, hogyan kell a rendelkezésre álló tanítási időt a legcélszerűbben felosztani.

A görbe adatai megmutatják, hogy a figyelem a legkedvezőbb esetben sem állandó intenzitású (oszcilláció). Eltekintve a nagyfokú egyéni változásoktól, ugyanannak a személynek figyelme is nagy különbségeket mutat különböző körülmények és különböző feladatok megoldása közben.

A kísérletek folyamán meg kell állapítani, melyek a figyelem intenzitásának pszichológiai és testi jelei. Hogyan jelentkezik az elfáradás?

Melyek az elfáradás felismerésére szolgáló legszembetűnőbb külső jelek? Nyilvánvaló, hogy a kifáradással együttjár a meghatározott időn belül végzett munka mennyiségének csökkenése és az a körülmény, hogy a figyelem választott tárgya a tudat intenzíven megvilágított teréből kicsúszik és helyt ad más tudattartalmaknak, elsősorban az érzékek útján pillanatnyilag a tudatba jutott képeknek. A figyelem oszcillációja feltűnően gyors lesz, az intenzitás pedig a legminimálisabb marad. Ezt az állapotot szokták szórakozottságnak nevezni, ami akkor is bekövetkezik, ha a figyelemnek valamely más oknál fogva nincs állandó és meghatározott tárgya. Az énnnek a figyelem kifáradása következtében beálló szétszórtságot figyelmetlenségnek is szokták nevezni, mivel a lélek ebben a helyzetében éppen az attentiót, a figyelem lényegét, sajátóságát nélkülözi. Az alvás az az állapot, amelyben pozitív figyelemről egyáltalán nem beszélhetünk.

A figyelem alkalmazkodása. Erről már a 3. pontnál is szóltunk, még csak azt kell megemlítenünk, hogy ez abban a könnyűségben áll, amellyel egyik tárgyról egy másikra rendszeresen átmegey. Ebből a szempontból beszélhetünk merev, tapadó és mozgékony figyelemről, amely utóbbi egy pillanatban átfogja és szemléli az időben egymást követő mozzanatokat.

A figyelemre vonatkozó vizsgálatoknak ki kell terjeszkedniök a figyelem és a tehetség, valamint a figyelem és az érdeklődés viszonyára is. Összefüggésbe hozható-e a figyelem és a tehetség? *Várkonyi H.* szerint ez a kettő egymástól függetlenül is változhat. Az iskolai életben is beszélhetünk külön tehetséges és külön figyelmes gyerekekről. A kevésbbé tehetséges gyermekek nagyobb figyelmük által sokszor ugyanazt a helyet biztosítják a maguk számára, amit a kisebb figyelmű, azonban nagyobb tehetségű tanulók elfoglalnak. Az azonban kétségtelen, hogy a tehetségesek, ha valami érdeklődésüknek megfelel, általában nagyobb intenzitással és több kitartással tudnak figyelni, mint a kevésbbé tehetségesek. A tehetségtelenek figyelme talán több oldalú, azonban tompább és könnyebben eltéríthető. Ezek a kérdések még további tisztázásra szorulnak. Nagyobb összefüggést lehet megállapítani az akarat ereje és a figyelem között. Az önkéntes figyelem ereje és kitartása az akarat erejével egyenes arányban állhat.

A nagyobb intenzitású figyelem előbb lankad, mint a közepes vagy gyenge. Meg kell állapítani, az iskolai munka gyorsabb vagy lassúbb üteme felel-e meg a gyermek figyelme természetének?! Melyik jelent számára nagyobb fáradságot? E kérdés alapos tisztázása azért bír nagy jelentőséggel, mivel az iskolai munka eredménye nagyban függ a figyelemtől.

A kísérleti lélektanban oly módon is szokás mérni a figyelem erőfokát, hogy a leküzdendő akadályokat mérjük és így nem tudjuk pontosan megállapítani, vajjon a figyelem erőfokától függ-e az eredmény vagy pedig az akarattól és kitartástól. A figyelem erőfokának mérése általában azoknak az akadályoknak mérésével történik, amelyeket a gyermeknek le kell győznie. Idevonatkozó kísérletek: a gyermeknek több jeladás közül választania kell egyet, vagy meg kell különböztetni egy



tárgyat sok más, esetleg hasonló között, vagy zavaró körülmények között folytatni és befejezni egy feladatot, s így tovább.

Vizsgálhatjuk a figyelem termékenységét, vagyis megkérdezzük az emlékezetet vagy reflexiót. Ez ugyan nem szorosan vett figyelemvizsgálat a tanuló szempontjából, mégis fontos.

A figyelem különböző formái. A tanítás számára az akaratos szabad figyelmet kell biztosítani, vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek a figyelmét gátló körülményeket könnyen legyőzze és figyelmét saját akaratából a tanítás tárgyára irányítsa. Éreznie kell a tanulónak azt, hogy figyelmét saját jól felfogott érdekében akarata által kell irányítania a tanítás tárgyára. A tanító befolyásával ne akarja megszüntetni a tanuló saját elhatározását, hanem teremtsen meg az érdeklődés felkeltésére alkalmas helyzetet, hogy a tanuló akaratos szabad figyelve helyes irányt szabjon a tudattér világosságának. A túlfeszített érdeklődés az ú. n. akaratos nem szabad figyelmet kelti fel, amikor az elhatározás motívumai oly lökést adnak az akaratnak, hogy az akarat tevékenysége kétségbevonhatatlan ugyan, de annak szabadságát az említett motívumok nagyban gátolják. Mindkét esetben látható, hogy eredményes figyelemről van szó, az iskola életében mindkettő előfordulhat. Az *én* rendes lelki tartalmát károsan befolyásolja az akarat ellen működő figyelem. Az önkéntelen figyelem az önkéntes figyelemmel szemben gátlásként jelentkezik.

Szokásos osztályozás még (Várkonyi H. is használja):

a) Külső tárgyakra irányulhat: tudományos vagy tudománytalan megfigyelés, kontempláció, ha csodálattal társul (esztétikai jellegű),

b) Belső tárgyakra irányul: reflexió,
ha hosszú és módszeres: meditáció,

introspekció, ha lelki folyamatok megfigyelésére irányul.

A figyelem fejlődése. Már az eddigiekben is rámutattunk arra, milyen jelentős a gyermek figyelve fejlettségi fokának ismerete. Sikorsky állítása szerint — mindannyiunk tapasztalata is ezt igazolja — az állatok is figyelnek. Szellemi életünk legelső tevékenységei között is ott találjuk a figyelmet.

Az újszülött gyermek már néhány napos korában különbséget tesz a neki minőségileg alkalmas és alkalmatlan tej között. És néhány kísérlet után a neki alkalmatlan tejet elutasítja. Ez arra enged következtetni, hogy az újszülöttnak szinte az élete első pillanatától kezdve van izlési megismerése és megfigyelése. Ezzel párhuzamos a szaglási megismerés és figyelem is. Az újszülöttnél egyéb lelki funkciót nem tudunk még megállapítani. Csak a jó és a rossz legáltalánosabb érzése van meg nála (éhség, jóllakottság, testi rosszullét érzése).

Az első három hónapban csak öntudatlan vagy „öntudatelőtti“ figyelemről lehet szó. Itt is és a későbbi korban is a figyelem kétségtelen és objektív jeleinek megállapítása a feladatunk. Munkánk megkönnyítése és a nagyobb pontosság kedvéért különböztessünk meg külső és belső figyelmet. A jelek szerint először a külső figyelem jelentkezik csak. Ezt tényként is elfogadhatjuk.

A külső figyelem korai jelentkezését Sikorsky fentebb említett kísérlete is igazolja. Az ő kísérlete szerint a 4 hetes gyermek figyelmét

felkelti a közelében elhelyezett meleg üveg, és 2—3 perc mulva kutatni kezdi a hőforrás irányát. Az újszülött már az első napon, sőt már az első órában a fény felé fordul Preyer és Flehsig kísérlete szerint. A 3—4 hónapos gyermek pontosan követni igyekszik a mozgó vagy forgó tárgyakat úgy, hogy a 3. hónap végén az optikai figyelem már kialakulnak tekinthető.

Valamivel későbbben jelentkezik az akusztikai külső figyelem. A 2—3. hét végén csaknem minden gyermek figyel a hangokra. Erős hangok hallatára a gyermek a szemét hunyorítja. Szokatlan hangok hallatára arca oly kifejezést ölt, ami szemléltetéskor szokott a gyermek arcán jelentkezni. Szemét a hang irányába fordítja, amivel elárulja figyelmét.

A 4. hónaptól kezdve látni, hallani, tapintani (érezésszerveit használni) igyekszik. Ekkor jelentkezik az alkalmazkodás, figyelemre, jellemző formában.

Most azonban egy másik nagy feladat előtt áll a gyermek: meg kell tennie a gondolkodás első lépéseit, hogy megtanulja megérteni azt, amit érzel. Ez már a *belső* figyelem kezdete. A *külső* figyelem teszi lehetővé a gyermeknek azt, hogy a ráhatásokat pontosan felfogja, és azokhoz alkalmazkodni tudjon. A gyermek külső figyelmének intenzitása igen jelentős. Sokszor oly intenzitással figyel, hogy a lélekzete is eláll.

A gyermek figyelme nagyon könnyen eltéríthető. A féléves gyermek figyelme azonban már jelentékeny ellenállást tanúsít az eltérítésére irányuló hatásokkal szemben. A gyermek külső figyelmével kapcsolatos a test izmainak könnyen észlelhető általános feszültsége. (Ez a tény a későbbi korban is tapasztalható a gyermeknél és felnőttél egyaránt.) Innen van, hogy a hosszabb ideig tartó intenzív külső figyelem az izmok kifáradását is magával hozza.

A gyermek figyelmének célja kezdetben az, hogy a hatásokat minél tökéletesebben felfogja, míg később a hatások értelmezése és meg rögzítése a cél. Ez utóbbi a *belső* figyelem eredménye. A 10. hónap után a gyermek figyel a felnőttek beszédét. Igyekszik megismerkedni a szavak jelentésével. Megfigyeli a hang intenzitását és mennyiségét és a hangok tulajdonságait. Mind élénkebb figyelemmel kíséri a mozgásokat. A lélektani fogalmak kialakulása csak figyelem révén történhetik. Tehát a *belső* figyelem akkor indul rohamosan fejlődésnek, amikor a lélektani fogalmak gazdag sora lesz a gyermek sajátja.

Pontosan meg kellene határozni az önkéntes figyelem jelentkezésének idejét. Tény az, hogy az iskolába lépő gyermek már képes önkéntes figyelemre és figyelmének irányát szándékosan és tudatosan meg tudja változtatni. Figyelme azonban könnyen eltéríthető. A figyelem intenzitása szinte maximális, mert érdeklődése tárgya felé rendszerint énje teljességével fordul. Az eltéríthetőség ennek dacára is azért oly nagy, mert a tudatba kerülő új képek az újság ingerével hatnak; mivel pedig a figyelem körébe eső tudattartam logikai szálai még gyengék, nem elegendők a nagyobb intenzitással jelentkező új képek háttérbe szorítására.

A tanító feladata a gyermek figyelmét helyes irányba terelni és nevelni. Meg kell keresnie a gyermek természetes érdeklődésének központját.

Amíg azt meg nem találta, addig a gyermek és tanító egyaránt küzdelmes munkát végez.

Vizsgálatuk útján meg kell állapítani azt, vajjon az iskolai munkához szükséges figyelem felkeltése hogyan történhetik a legcélszerűbben? Mikor mondhatja a tanító, hogy a figyelem szükséges koncentrációját sikerült elérnie?

A figyelem és figyelmetlenség okai. Az önkénytelen figyelem felkeltő oka mindig az, hogy valamely tény a tudatban intenzitásbeli fölényre tesz szert bizonyos oknál fogva. Ezt valamely inger a többi ingerekkel szemben való mennyiségi és erősségi különbségével, a többlettel éri el. A figyelmet felkeltő lelki tény jelentkezésének két oka lehet: a fiziológiai inger nagyobb ereje és a hangulatunkhoz való viszonya.

Vizsgálat tárgyává kell tehát tenni, hogy tanításunk alkalmával hogyan biztosíthatjuk a tudatközéppontba helyezendő inger intenzitás fölényét? Hogyan lehet a tanuló és a tanítás anyaga között a legtermészetesebb kapcsolatot a legkönnyebben megteremteni? A hangulatkeltés fontos volta szükségessé teszi, hogy hangulatkeltésünk a legsikerültebb és legeredményesebb legyen. Ez pedig akkor sikerül, hogyha a tanítás anyagát a gyermek előtt érdekessé tudjuk tenni. A vizsgálatok és a tapasztalat általában azt igazolják, hogy a gyermeket legtöbbször jobban érdekli az újszerű, mint a régi, a mozgó jobban, mint az álló, a színes jobban, mint az egyszínű, az élénk jobban, mint a halvány, élő jobban, mint az élettelen, a tömegesen ható inkább, mint a magában jelentkező inger, stb.

A figyelmetlenség oka elsősorban a figyelmet felkeltő ingerek hiánya vagy gyenge volta, a tudatban jelentkező más, nagyobb intenzitású ingerek hatása, az érdektelenség, kimerültség, az appercepcióhoz szükséges ismeret hiánya stb. Tanításaink alkalmával nagy gonddal kell ügyelnünk arra, nincs-e jelen valamely figyelmet gátló ok. Előbb tehát a gátló körülményeket kell eltávolítani illetőleg megszüntetni, csak aztán lehetséges a figyelem felkeltése.

A neveléslelektani vizsgálatok útján meg kell állapítani, mily körülmények között kelthetjük fel tanulóink figyelmét legkedvezőbben és miképpen biztosíthatjuk figyelmük állandóságát.

A figyelem nevelése és néhány probléma. A nevelésnek célját az fogja meghatározni, milyen tulajdonságokkal bíró figyelmet tartjuk legértékesebbnek. Arra kell törekednünk, hogy a legértékesebbnek ismert figyelemre neveljük tanítványainkat. Kérdés tehát, mire kell nevelni a figyelmet?

A figyelem nevelésének célja: *erőssé és szabaddá* tenni a figyelmet. E két cél egymástól különböző, független, mert a gyermeknek lehet erős figyelme a nélkül, hogy szabad lenne, vagyis csak arra figyel, amit szeret. Azonban nem tudja irányítani figyelmét. A figyelem intenzitása önmagában értékes tulajdonság, mert nélküle az egyén csekélyebb értékű, mégis értékesebb a második tulajdonság, vagyis a szabadság, az irányíthatóság, mert az önuralom egyik esete. A figyelem nevelésének főképpen erre kell irányulnia.

A figyelem egyéni sajátságait nincs módunkban megszüntetni. Erre

nem is vállalkozhatik a nevelő. Azonban az adottságokhoz mérten minden tanuló figyelmét tökélyre kell vinni, mert ez az értelmi munka alapfeltétele.

Meg kell tehát keresni a figyelem erősítésére, állandósításának gyakorlására szolgáló eszközöket. Kísérletek útján meg kell határozni, mennyi ideig számíthatunk a gyermek figyelmére rendes körülmények között. (Az „új-iskolában“ 2—3 óra van egyfolytában. Ez alatt azonban teljes lendülettel folyik a munka.)

Melyek a figyelem nevelésének általános eszközei? Önmagában a figyelmet nem lehet nevelni, hanem csak más tevékenységekkel kapcsolatban. Nevelhetjük a figyelmet a számolással, különösen a fejszámolással, csak figyelmi gimnasztika segítségével kerülhetjük el a hibákat. Innen van, hogy a figyelem pszichotechnikai mérőeszköze gyanánt számtani feladatokat használunk. A jól tanított rajz is jó iskolája a figyelmeknek. Megtanítja a tanulókat megfigyelni a mintát, stb.

A természet megfigyelése és a helyesen irányított fogalmazások is idetartoznak. Jó eszköz a tollbamondás is.

A figyelem gyakorlása alatt az önkéntes szabad figyelem gyakorlását értjük. Vannak, akik külön figyelmi gyakorlatok bevezetését tartják szükségesnek. (Ilyen gyakorlás pl. 1-5-10 percen keresztül való mozdulatlan testtartás, vagy az akusztikai figyelem gyakorlása, stb.) Sokan a figyelmet keltő játékok gyakoroltatását kívánják; mások a tanítási óra kedélyességével vagy tanítás lendületes menetével igyekeznek élénk figyelmet fenntartani és gyakorolni, valamint igyekeznek rászoktatni a gyermeket a szórakoztató gondolatok kiküszöbölésére.

A figyelem felkeltésének és nevelésének kiváló eszköze a helyes kérdés. Aki ügyes kérdésekkel fenn tudja tartani a gyermek figyelmét, az gyakorolja is azt. Az iskolai életben igen jó figyelmi nevelési eszköznek bizonyult a tanulók állandó foglalkoztatása, az állandó kérdésgetés. A kérdések mindig problémát tartalmaznak. A megfejtés ne legyen túl könnyű, azonban nehéz sem lehet. A kérdések sora legyen összefüggő és haladó, a tanult anyaggal összefüggő és a lényegre vonatkozó. Nem alkalmasok erre a szokrateszi kérdések, hanem ellenőrző, problémát adó kérdésekre kell gondolnunk. *A figyelemre legkárosabb a téttlenségre való kárhoztatás.* Ezt eredményezi az is, ha a tanulók túl hosszú ideig foglalkoznak egy dologgal, ami alatt elvesztik természetes érdeklődésüket,

Vizsgálandó kérdések: Mikor a legintenzívebb a figyelem? A tanítás egyes mozzanataiban milyen figyelemre van szükség: rövid-erős, tartós-egyenletes? Hogyan kelthetjük fel leggyorsabban ezt a figyelmet? Mikor és hogyan kezd lankadni a figyelem? Mi ennek a külső jele? Mi ilyenkor a teendő? Melyek a figyelem ébrentartására szolgáló eszközök? (színes, eleven beszéd, a beszéd tónusának gyakori változtatása, megállások, közbeszúrt hangulatos képek, helyes szemléltetés, cselekedtetés, helyes, jól alkalmazott kérdések, saját érdeklődésük kifejezése, a szükséges pihenő alkalmazása, légzési gyakorlat tanítás közben, friss levegő biztosítása, a helyes órabeosztás, az érdeklődési középpont állandó kutatásai a figyelem megfelelő gyakorlása, szükség esetén a tanuló figyelmeztetése stb.)

Néhány ok, amelyre a tanuló figyelmetlenségét visszavezethetjük: a tárgy teljesen érdektelen volta, az előadás nem felel meg a tanuló értelmi szintjének, unalmas módszer, a tanításban nincs haladás, nincs újság a tanításban, nagy meleg, hideg a tanteremben, testi-lelki fáradtság, a gyermek álmosága, éhes vagy túl jóllakott volta, testi gyengesége, (vérszegénység, betegség) kényelmetlen ülés, gyermekes tervek, amelyek foglalkoztatják a tanulót, szomorúság, otthoni kellemtelenségek, valamely tanulótárs elvonja viselkedésével a tanítástól társai figyelmét, a tanuló nem látja, vagy nem hallja jól, amit látnia, hallania kellene, stb. stb.

A figyelem neveléslélektani problémáit *Várkonyi H.* e 4 pontban foglalja össze:

1. Meg kellene állapítani, milyen előadási, tanítási mód kelt legnagyobb figyelmet? Melyek azok a nevelési helyzetek, melyekből leginkább származik figyelem?

2. Figyelni kellene a figyelem külső körülményeinek okait. Melyek ezek a magyar népiskolás gyermekekre nézve?

3. Meg kell állapítani, hogy a figyelem és a tehetség között milyen összefüggés áll fenn?

4. Meg kell állapítani az egyes osztályok figyelmének tulajdonságait, az egyes tárgyakkal szemben tanúsított érdeklődését!

Ily kutatások után lehetne beszélni magyar leíró pedagógiáról.

Fejtegetéseinkkel fel akartuk hívni tanítótársaink figyelmét e fontos neveléslélektani problémára, a figyelemnevelés kérdésére, hogy az immár szép fejlődésnek indult neveléslélektani kutatások minél szélesebb rétegekben e kérdés megvilágítására szolgáljanak.

Zentai Károly.

A film és az iskola

1.) A tanítófilmgyártás problémája.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a tanítófilmgyártás ma még járatlan úton halad, s úgyszólván napról-napra tanítófilmenként újabb és újabb problémát kell megoldania. Ezek a problémák csak részben a felvételezési technika és a filmrendezés problémái, jó részben inkább lélektani és didaktikai problémák. Talán paradoxonnak hangzik, hogy ma, a tökéletes felvételezési technikával megoldott játékfilmek korában (pl. Krisztina királynő, Cavalcade, San Francisko stb.) a látszólag sokkal kisebb igényű tanítófilmeknél a fényképezési technika problémáiról beszélünk. Ennek a problémának a megvilágítása, valamint a lélektani és didaktikai problémák felvetése céljából szeretnék egy rövid áttekintő riportot adni a mai tanítófilmgyártás helyzetéről, főleg hazai viszonyainkat tekintve, saját scénáriumírói és filmrendezői tapasztalataim alapján.

A film specifikus sajátosságai azok a lélektani és esztétikai hatások, amelyeket röviden „filmszerűségnek” nevezünk és amelyeknek jellegzetes fővonása a síkban való kétdimenziójú mozgás. A filmszerűség, mint