

Az etikai nevelés paradoxonjai

Az elmúlt iskolai évben történt. Lányom kipirult arccal érkezett aznap haza. De nem valami sikerélmény gyűjtött piros foltokat a tizenöt esztendőös leányarcra. A rogyanásig megtöltött táskát türelme sem volt letenni, máris hömpölyögtek ajkáról a felháborodás, de talán nem is annyira a felháborodás, mint inkább a meglepődés sugallta szavak. Jóllehet fáradt voltam, hagytam, öntse ki mindazt, ami belülről fűti, s nemcsak a szülő, de a nevelő szemével is próbáltam mérlegre tenni mindazt, amit mond, hogy néhány percen belül kirajzolódjék a kép, amelynek forrása, mint annyszor máskor is, abból a paradoxonból adódott, amely a nevelési modellek és az élet hétköznapijai között feszül. Meglepődésének élményanyagát, egy író—tanuló találkozó jelentette, amely „nagyszerű“ alkalom volt arra, hogy irodalomórakon kiformalódott „költő-modell“-je teljesen összeomoljék.

Több mint valószínű, az amúgy is túlérzékeny serdülő leánylélek, amely hajlamos ideális köntösbe öltöztetni a környező világot, ismét belebotlott egy olyan valóságkockába, amelyet a nevelési minta talán túlidealizált. Lényege mindannak, ami benne végbement, hogy a „lélek mérnökei“-t valahogyan másképpen formálta meg magában, mint amilyenek azok a „hús-vér“ emberek voltak, akik verseikből olvastak fel aznap délelőtt az iskola dísztermében. „Mert, édesapa — újságolta többek között —, azok a költők botladozva olvasták verseiket, nem beszélve arról, hogy az egyik gyűrött nyakú inggel, a másik színes pulóverben jelent meg... s tudod a KISZ-titkárnunk mit mondott? — s itt kis szünetet tartott, tétovázva, hogy meg merje-e mondani a nagy titkot, de aztán mégiscsak bátorságot vett, s lehalkított hangon bár, de mégiscsak tudomásomra hozta — tudod, az egyiknek pálinkaszagú volt a lehelete.“

— Az eseten — mondanom sem kell — magam is elgondolkoztam, s miután több oldalról fontolóra vettem a történeteket, ismételten arra a következtetésre jutottam, hogy bizony a nevelési modellek és a valóság között nemegyszer mély szakadék tátong. Kétségtelen, az adott esetet nem lehet általánosítani, az is kétségtelen, a „szereplők“ is átgondolhatták volna, hogy főleg kisiskolások közötti jelenésük bizonyos követelményeket támaszt magatartásukat illetően, mert a gyerekek a versek mondandója mellett a szó legszorosabb értelmében „tetőtől talpig“ mérlegre teszik az embert, s nemegyszer ezek a külső impressziók erősebbek, mint az elolvasott vers gondolatszárnyalásai — amint ez esetben is történt. De engem az érem másik oldala foglalkoztatott most: nem annyira a szereplőknek a szokványos nevelési modellekhez való idomulása, hanem az az igény, hogy a nevelésnek fokozottabban közelednie kellene az élethez.

Kétségtelenül az oktatást nem lehet elszakítani a neveléstől. A kettő szervesen összefügg, s talán ennek a kölcsönös feltételezettségnek a legjobb megfogalmazása szerint, a nevelés maga — többek között — az oktatásban valósul meg. Természetesen itt az oktatás fogalmát a legtágabb értelemben használom. Ezért nem lehet sem térben, sem időben, sem alapelvekben mereven elhatárolni azokat a követelményeket, amelyek az oktatást és egyben az emberi magatartás kialakítását célozzák.

Az etika mint tantárgy

A valóságnak talán kevés olyan területe van, ahol az ellentétek egységének és harcának a törvénye annyira pregnánsan megnyilvánulna, mint éppen a nevelés területén. A felépítményi szférák közül a viszonylagos lemaradás talán a legnyilvánvalóbban éppen a nevelésben mutatkozik, mert bizonyos nevelési elvek létjogosultságát az életnek kell igazolnia, de figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy a valóság területei (természet, társadalom, pszichikum) közül éppen az emberi lélek alakulása és fejlődése a legbonyolultabb, nem is beszélve arról, hogy kísérletileg a legnehezebb lemérni bizonyos elvek alkalmazásának határfokát, ugyanis egy teljes generáció vagy még helyesebben generációk felnövekedésére van szükség ahhoz, hogy emberi magatartásuk igazolja vagy megcáfolja az alkalmazott nevelési elveket.

Az emberi gondolkodás genezise is ilyen utat követ: az eleven szemlélettől az elvont gondolkodásig s innen vissza a gyakorlatig, amely időrendben utolsónak hagyja a cselekvést. Németh László *Kísérletező emberében* nagyon találóan a gondolkodás geneziséát a reflexió három fázisához hasonlítja, s ennek megfelelően a kérdések egymásutánja ebben a sorrendben következne: „Mi a világ?“, „Hogyan ismerhető meg a világ?“, s ha megismertük, „Hogyan kell helyesen viselkednünk?“. Tulajdonképpen a klasszikus filozófia három nagy ága bontható innen ki: a bölcsélet, ismeretelmélet és etika. Noshát az első két kérdésre igyekszik először feleletet adni minden idők embere, utolsónak hagyva a cselekvésemélet kidolgozását. Ez a hármas ütemesség a marxizmus kialakulására is jellemző, ugyanis a történelmi és a dialektikus materializmus elsősorban az első két kérdésre ad választ, az utókorra bízva a marxista etika sok vonatkozásának kidolgozását. Tévedés ne essék, nem arról van itt szó, hogy a marxizmust le akarnók szűkíteni kizárólag bölcséleti és ismeretelméleti szférákra, hiszen a filozófia történetében éppen a természetet és társadalmat megváltoztató tendenciái a legforradalmibbak, csupán azt szeretnők kihangsúlyozni, hogy a társadalmi cselekvésen túl, az egyéni cselekvés személyi vonatkozásainak törvényei és követelményei jórészt ma sem tisztáztak. Nem véletlen, hogy Makarenko már a harmincas években sürgeti a szocialista etika kidolgozását. Hadd idézzük erre vonatkozó igen érdekes megjegyzéseit: „A mi iskolánkban nem tanítanak erkölcsant, ilyen nevű tantárgy nincs, és nincs olyan személy, aki erkölcsant tanítana, vagy bizonyos kitűzött program szerint beszélne a gyerekeknek.

A régi iskolában volt hittanítás, amelynek során egy vagy más módon szóba került sok morális problema. Az más kérdés, hogy mi volt ennek az oktatásnak az eredménye, de tény, hogy bizonyos elméleti fejtegetésekben az erkölcsi problematika felmerült a növendékek előtt, vagyis azt mondogatták neki: »Ne lopj, ne ölj, ne bánts meg az embertársaidat, tiszteld az öregeket, tiszteld szüleidet...«

...Gyakorlatom során arra a meggyőződésre jutottam, hogy számunkra nélkülözhetetlen az erkölcs elmélete. De ilyen tantárgy nincsen a mai iskolában...

Meggyőződésem, hogy iskoláink eljövendő fejlődése során feltétlenül el fogunk jutni az erkölcsstan ilyen formáig. A magam gyakorlatában szükségesnek mutatkozott, hogy meghatározott formában: programszerűen erkölcsstani előadásokat tartsak neveltjeimnek...“*

Maكارenko nem kisebb feladatot állított a szovjet pedagógia elé, mint azt, hogy speciális etikai tantervet és tankönyvet dolgozzon ki az ifjúság számára, s tantárgyként szerepeljen az etika. „Az egész társadalmat vagy közösséget érintő cselekedetek elméletét — írja egy másik helyen — rendkívül hatékony formában kifejezhetjük tanítványainknak. Ehhez a magatartás-elmélethez, a szovjet magatartás-elmélethez rengeteg adalék áll már rendelkezésünkre a társadalmi életben és közéletben, a polgárháborúk történetében. Véleményem szerint tehát nem kelléne nek különösebb erőfeszítések ahhoz, hogy a cselekedetek elméletét: az etikát mint tantárgyat könnyen, szépen és meggyőzően adhassuk elő tanítványainknak.“

Programozható-e a nevelés?

Próbálkozások, kísérletezések a korszerű magatartáselmélet kialakítására az egész földkerekségen történnek, de érthető módon a szocialista országokban öltönek egyre nagyobb méreteket, hisz itt a nevelés egész ideológiai alapja megváltozott. Nevelési programok, tervek, segédkönyvek, szöveggyűjtemények egyre nagyobb számban állanak rendelkezésünkre, amelyek hivatottak lennének a hiányokat pótolni. Az elmúlt években jelent meg az Oktatásügyi Minisztérium szerkesztésében az a nevelési program, amely felvázolja a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően azokat a témaköröket, amelyek többek között a tanulók etikai nevelése szempontjából elengedhetetlenek.

De mindjárt felmerül a kérdés, egyáltalán lehet-e az etikai nevelést tervszerűsíteni, lehet-e programozni, mint az oktatást, s ha lehet, eredményes-e a programozott nevelés? A világviszonylatban folyó viták két álláspont irányában polarizálódtak. Egyesek szkeptikusan tekintenek a tervszerűsítés elé, nézeteiket azzal támasztják alá, hogy a nevelő munka „differencia specificá“-ja az oktatással szemben éppen abban keresendő, hogy területe az intellektuális szférát meghaladva, a gyermek érzelmi és akarati világát is felöleli, ez pedig annyira változó, eltérő, hogy egyénenként és tanulóközösségenként kell megszervezni. Általános nevelési programokkal következképpen nem lehet megoldani a kérdést, mert a nevelést minden egyes gyermek, illetve gyermekközösség értelmi, érzelmi és akarati világának szintjéhez kell méretezni.

Bár ennek a nézetnek van valamelyes igazságmagva, mégsem fogadható el, mint ahogy helytelen az az álláspont is, amely a nevelést általában és az etikai nevelést különösen, az oktatási programok analógiájára akarja összeállítani. A járható út valahol a két szélsőséges álláspont szintézisében keresendő, ugyanis a nevelést valóban kell, sőt szükséges tervszerűsíteni, de ez a programozás korántsem lehet merev, hanem inkább tájékoztató jellegű, s fel kell ölelnie az egyes életkorok általános sajátosságainak megfelelő teendőket, amelyeket a nevelőnek is alkotó módon kell a tanuló, illetve a tanulóközösség sajátosságaihoz alkalmaznia. Az életnek talán kevés olyan területe van, amely annyira kizárná a sablont, mint éppen a gyermeki lélek. Ezért előre gyártott, kész receptekkel itt semmi esetre sem lehet eredményt elérni, csupán alkotó, a tanuló személyiségét és életkörülményeit alaposan ismerő egyéni ráhatással. Nem érthetünk ezért egyet az olyan állásponttal, amely a nevelőmunka megjavításának kizárólagos útját a nevelési programok-

* *Idézet a Közoktatásügyi Népbiztosságban 1938-ban tartott előadásából.*

ban vagy segédkönyvekben látja, viszont azzal sem, amely a nevelőmunka spon-taneitására épül. A nevelési programok, tervek kétségtelenül elengedhetetlen esz-közök, de önmagukban véve, a tanár önálló, formáló munkája nélkül vajmi ke- veset érnek.

Az etikai nevelés céljait ki kell és ki lehet jelölni, figyelembe véve a tanuló értelmi, érzelmi és akarati életének általános jellemzőit, amelyeket az egyes élet- korok pszichofiziológiai adottságai szabnak meg, s így már megalapozottnak tekint- hető az az igény, amely a programokon túl, a makarenkói elgondolás szerint a szocialista cselekvéseméletet (etikát) tantárgyként akarja beiktatni az oktatás folyamataiba.

A magatartás egyedüli mércéje csakis a cselekvés lehet

Sokat beszéltünk, írtunk, elég sokat tettünk is az oktatás korszerűsítésével kapcsolatban, mind annak alapelvei, mind pedig módszerei korszerűsítéséért, de messze lemaradnak azok a törekvések, amelyek ezzel párhuzamosan a formatív hatások eredményességét célozzák. Jóllehet a két területet nem lehet egymástól mereven különválasztani, s mint ahogy az előbbiekből kifejtettük, a nevelés jó- részt az oktatásban valósul meg, mégis, az etikai nevelésnek megvannak a maga sajátos jellemzői, amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül. Az oktatási alap- elvek érvényrejuttatásán túl, éppen a nevelőmunka hatékonyságának érdekében, egész sor olyan kérdést kell szem előtt tartani, amelyek a tanuló személyiség- formálásának érzelmi és akarati vonatkozásait érintik. Tudvalevőleg az oktatás során főleg az értelmi képzés valósul meg, s ami itt eredményesnek mondható nemegyszer hatástalannak bizonyul a nevelés területén.

Az utóbbi évtizedek nevelői tapasztalatai azt igazolták, hogy csak tudatosí- tással, eluralkodó intellektualizmussal még nem oldhatók meg az emberréformálás követelményei. A kifejezetten fogalmi síkon mozgó, verbális hatásokra épülő mora- lizáló eljárások nemcsak eredménytelennek bizonyultak, hanem egyenesen kerék- kötőjévé váltak a nevelésnek. Ezt igazolták egyébként a didaktogenezis* adatai is, amelyek szerint a rosszul alkalmazott didaktikai eljárások olyan károsodásokat okoznak a gyermekben, amelyek helyrehozása később kitartó és fárasztó munka árán is alig lehetséges. Az öntudatos magatartás eszménye merő illúzió, ha nem épül a tanulók érzelmi és akarati hozzáállására. Csak a belső motívumokra épülő, intellektuális síkon elfogadott magatartás lehet tartós és életre szóló. Ennek elle- nére még ma is nem egy pedagógus úgy képzeli, ha logikailag megmagyarázza és megérteti a gyermekkel a helyes magatartás szabályait, meg is oldotta az etikai nevelés feladatait. Az iskola és az élet azonban nem ezt igazolta, mert éppen a helyes magatartás szabályait sutbadobók legtöbbször azok köréből kerülnek ki, akik intellektuális síkon nagyszerűen ismerik ugyan ezeket, mégsem eszerint cse- lekednek.

Alkalmam volt több mint kétszáz olyan tanuló helyzetét felmérnem, akik súlyos fegyelemsértések miatt (köztük többen kiskorú bűnözők voltak) a gyám- hivatal, illetve a városi ügyészség nyilvántartásában is szerepeltek. Az anket során kiderült: igaz ugyan, hogy többségük ún. szervezetlen családból került ki (veszé- lyeztetett tanulók), tehát pszichés károsodás már a családban érte őket, de az

* A defektológia egyik ága, amely a helytelen vagy helytelenül alkalmazott didaktikai módszerek káros következményeit vizsgálja. A kolozsvári defektológiai intézetben dr. M. Peteanu orvospszichológus foglalkozik tudományosan ezzel a kérdéssel.

iskola előírta követelményeket nagyon jól ismerték és meg is indokolták azok fontosságát. Mindebből következik, hogy a verbális nevelés hatásfoka elenyésző, s eredményessége — mint a fenti példa is mutatja — még alacsonyabb, ha a családból hozott személyes negatív élmények is lerontják.

A tanuló személyiségformálásának van egy rövidebb, járhatóbb, de mindjárt tegyük hozzá: sokkal hatásosabb útja. Ez a cselekedtetés és a felnőttek személyes példaadása. Ennek ellenére még ma is igen gyakori eset, hogy a tanuló magatartását nem a cselekvésen mérik le, hanem kizárólag a fegyelmi szabályok betartásán. Ez a fékezésen alapuló fegyelmezés, amely még a múlt vallás-etikai nevelésének örökségétől terhes, a tanulók magatartását konformista alapon bírálja el. Igen ám, de a cselekvő emberi személyiség kibontakozása szempontjából a gyermek passzív viszonyulása környezetéhez nem lehet magatartásának mércéje. Véleményem szerint rendkívül helytelen az a már megrögzült elbírálási mód, mely még mindig eluralkodik a pedagógus-közösségekben, amikor az ilyen ún. „példás magatartású“ gyermeket hivatalból tízes magaviseleti jeggyel jutalmazza. S nem veszik észre, hogy nemegyszer az iskolai rendszabályokat betartó tanulók személyisége mögött önzés, karrierizmus, stréberség húzódik meg. A valós kép csak akkor alakul ki, ha közösségen belüli magatartását, interperszonális viszonyait teszszük mérlegre, mert hiszen az iskola nemcsak fegyelmezett állampolgárokat, de elsősorban cselekvő embereket hivatott nevelni.

Véleményem szerint az öntudatos fegyelem kialakulásának útja, mivel nem konfliktusmentes, feltételezi a tanuló belső és környezetével folytatott állandó küzdelmét, mely nemegyszer a nonkonformizmusból jut el a követelmények elfogadásáig. (Gondoljunk csak már az iskolás kor előtti ún. „dackorszak“-ra vonatkozó gyermeklélektani megfigyelésekre.) Ha nem így volna, akkor az iskola olyan bölógató jánosokat nevelne csupán, akiket az életben nem a kezdeményezés jellemez, hanem a szabályok „a priori“ elfogadása. Az öntudatos fegyelem feltételezi tehát a tanulók önálló, negatív és pozitív élményekre épülő cselekvő magatartását, ezért elbírálásukkor elsősorban cselekvő magatartásukat kell figyelembe venni.

Amíg a tanuló bontakozó személyisége eljut a fegyelmezett magatartás szükségyszerűségének felismeréséig, a tagadás tagadásának dialektikus útját számtalanszor járja végig, s ha ez nem így történik, nem is alakulhat ki a szó igazi értelmében vett tudatos fegyelem, csupán a szervilizmustól vagy még gyakrabban karrierizmustól táplált konformizmus.

A gyermek őszinteséget igényel

De hogyan is állunk a személyiségformálás lerövidített útjával, amely a didaktizmus szűk kereteit éppen azzal feszíti szét, hogy a felnőttek élő modelljeit állítja a tanuló elé?

A gyermek sajátossága, hogy csak nagyon ritkán formázza meg az elvont irodalmi hősöket, viszont annál gyakrabban környezetének élő figuráit. Noshát, ez a felnőtt magatartás és életstílus, amelyet a gyermek itatósként magába szív, éppen sokrétűségénél fogva rejtegeti a legtöbb ellentmondást, ami a gyermek személyiségének az alakulására is kihat. Hisz gondoljunk csak egy tanárközösségen belül található rendkívül különböző pedagógus-típusokra — amely mindmegannyi emberi modell a tanuló számára — s köztük a pozitív egyéniségtől a szerviliszig, a kezdeményezőtől a passzív végrehajtóig mind megtalálható. De a kép még teljesebbé válik azokkal a személyi kapcsolatokkal, amelyeket a gyermek a családból és közvetlen környezetéből merít.

Egy kétségtelen: a gyermek finom membrán, amely sokkal jobban belelát a magatartások rugóiba, mint ahogy ezt a felnőttek elképzelik. S ha ezt nem is juttatja sokszor kifejezésre, érzékeny lelki „radarral“ valósággal körültpogatja s ösztönösen feltérképezi kvalitásait, azonosul velük, vagy eltaszítja azokat.

Erről egyébként személyesen győződtem meg egy gyermekközösségben végzett közvéleménykutatás alkalmával, amikor névtelen válaszkönyvekben a legőszintebben fejtették ki nézeteiket tanáraikkal kapcsolatban. Figyelemre méltó, hogy a tanár pozitív tulajdonságai között, a szaktudás és igazságosság mellett, az őszinteséget emelik ki. Kétszáz megkérdezett tanuló közül 191, azaz kilencvenöt százalékuk azért tartotta szimpatikusnak nevelőjét, mert nyílt és őszinte. Ez a felnőttek irányában megnyilvánuló spontán igény meggondolkoztató. Felmerül a kérdés, miért igényli annyira az őszinteséget a gyermek? Vajon nem azért-e, mert hiányát szenvedti? Kétségtelen: talán kevés olyan negatív tulajdonság van, amellyel a gyermek annyira könyörtelen, mint éppen a nevelői Janus-arc. A nyugati ifjúság tüntető divatjában — öltözködésében, ízlésében — vajon nem kereshetjük-e éppen a felnőttek hipokritizmusával való szembefordulást? Vajon nem éppen ezzel magyarázható-e, hogy ez a nemegyszer primitívizmusig visszahajló formabontás (például ősember-frizura, mezítlábasság) a legintenzívebben éppen az áletikai konvencióktól megcsontosodott országokban (Anglia, Svédország) nyilvánul meg?

Bizalomra épülő, bátor emberi magatartást várnak a fiatalok, amelyet nem lehet adminisztratív intézkedésekkel megoldani. Nemegyszer azonban éppen úgynevezett „etikai célok“ végett a nevelői közösségek többségében megnyilvánul bizonyos uniformizálásra való törekvés. Ismertem olyan iskolaigazgatókat, akik a tanterület tagjait csak akkor engedték be az osztályba, ha fehér köpenyt öltöttek, vagy közismert néhány olyan iskolavezető szigora, aki megköveteli az órára való másodpercnyi pontosságú belépést. Mondanom sem kell, nemegyszer ez a vezetői rigurozítás nem egészül ki ugyanolyan szakmai és pedagógiai hozzáértéssel.

Vajon az ilyen és ehhez hasonló adminisztratív fegyelmi szabályok nem rombolják-e le a szaktanár tekintélyét? Vajon nem öltöztetik a sablon fehér köpenyébe a tanár egyéniségét? A tanulóknak nem sablonberekkel kellene találkozni a katedrán, hanem olyan egyéniségekkel, akiknek kvalitásait belső értékeik szabják meg. Hogy őszinte legyek, bennem — egészen véletlenül — nem azok a tanárok hagytak kitörülhetetlen emléket, akik órapontossággal léptek be az osztályba, hanem éppen egy olyan tanár, aki ha ugyan késett is néha öt-tíz percet, sőt megessett, hogy „akadémiai negyedét“ is, a rendelkezésére álló idő alatt többet adott, mint amazok egész pedagógiai karrierjük folyamán. Félreértés ne essék, nem akarom a későket „népszerűsíteni“, csupán azt szeretném kifejezésre juttatni, hogy több önállóságra, bizalomra van szüksége a pedagógus-közösségeknek, hogy szereplésük a katedrán hasonlítson a színész jelenéséhez, ne bürokratikus szabályoktól rettegő figurák, hanem véleményüket és egyéniségüket nyíltan kifejezésre juttató bátor emberek legyenek.

Az elbürokratizálódás talán egyik legnagyobb veszélye a nevelőmunkának: megmerevíti a nevelői ráhatásokat és aláassa a tanár tekintélyét. Alkalmam volt olyan osztálynevelővel találkoznom, aki családlátogatás alkalmával jelenlétét szülői aláírással igazoltatta. Nem néztem ugyan utána, hogy mindegyre az igazgató kényszerítette-e vagy csupán felesleges túlbuzgóság fűtötte, viszont egy bizonyos, ezt a villanyóraleolvasóhoz hasonló ténykedést semmi esetre sem a bizalom sugallhatta. Mondanom sem kell, a nevelőmunka elbürokratizálódásáért az ellenőrző szervek is felelősek, mert hozzászoktatták a pedagógusokat ahhoz, hogy munkájuk

kat tervek, füzetek, nyilvántartó naplók s nem a cselekvés és az eredményesség alapján értékeljük.

A gyermek akaratlanul is összehasonlít, utánoz és értékkel. A személyi kapcsolatok és eljárások mintáit utánzással, azonosítás útján sajátítja el, tehát az értelmi, érzelmi és akarati nevelés példaadással összhangban levő világnézetet követel. Banális hasonlaltal élve, ugyanaz a gépkocsivezető nem tarthat jobbra is és balra is egyazon időben, mert ha így tenne, előbb-utóbb karambollaal fizetne próbálkozásáért. A gyermek többre becsüli a bátor és őszinte egyéniségeket, még hogyha a szokványos fegyelmi szabályokat nem is tartják mindig tiszteletben, mint azokat, akiknek fegyelmezetlensége mögött bátortalanság húzódik meg. Ez a magyarázata, hogy egy osztályközösségben nagyobb a tekintélye a „vagánynak“, mint annak a „jófiúnak“, akinek magatartását csak az egyéni érvényesülés fűti.

Az iskolán túl...

Az etikai nevelés konfliktusainak fő forrása a családban keresendő. Pszichológiailag bebizonyított tény, hogy a szülő magatartása, a családon belüli személyi kapcsolatok formái döntő módon befolyásolják a tanuló egyéniségét. Magatartásában a gyermek elsősorban apját és anyját mintázza és a kettőjük közötti relációt modellezi. Ezek a hatások annyira erősek, hogy nem egy esetben az iskola hatásatlannak bizonyul olyan traumatikus élményekkel szemben, amelyeket a gyermek otthon szerzett.

A korszerű híradástechnikai eszközök rendkívüli módon kiszélesítették a gyermek magatartás-formálódásának szféráit. Tegyük mindjárt hozzá: ezeket a hatásokat és eredményeket ma még teljes egészében fel sem tudjuk mérni. Hatványozottan megnövekedtek az ellenőrizhetetlen, spontán hatások. Egyesek éppen ebben keresik, bizonyos pszichológiai áttételeken keresztül, a tanulók gyorsabb biológiai érésének az okát. Kétségtelenül, az értelmi hatások mellett az érzelmi tényezők fokozódása és sokrétűsége a hormonális folyamatok egymásutánját is időben lerövidítette, de ugyanakkor intenzitásukat növelte*. Ezzel magyarázható az egész földkerekségen megfigyelhető akceleráció. A gyermek hamarabb serdül, gyorsabban válik biológiailag éretté. Igen ám, de a tudományos-műszaki forradalom éppen ellenkezőleg, időben meghosszabbította az intellektuális érés folyamatát. Az általános és főiskolai képzés időtartama megnyúlt. A tudományok differenciálódása, a felgyűlő információs anyag apperceptiálási lehetőségei fokozott intellektuális hozzáállást követelnek. Ez a tény furcsa paradoxon elé állítja a nevelést. Egy kétségtelen, mivel a serdülő hamarabb válik biológiailag, mint pszichológiailag éretté, fokozott hangsúlyt kell helyezni már az általános iskolában a szexuális nevelésre.

Hibás az a szemlélet azonban, amely szexuális nevelésen elsősorban biológiai felvilágosítást ért. Az ilyen beállítottságú nevelőmunka, ahelyett, hogy fékezné az akcelerációt, inkább serkenti, s így hatása éppen ellenkező azzal, amit el szeretnénk érni. Az etikai nevelés szempontjából ennek főleg érzelmi, akarati vonatkozásait kell hangsúlyozni. (Közismert a diákszerelmek pozitív hatása a tanulók munkateljesítményeire, míg a szexuális életet éretlenül kezdő ifjak tanulásserkentő indítékai lecsökkenhetnek.)

Kétségtelen, a család az elsődleges közösség, amely a gyermek magatartását alakítja. De mindkét szülő foglalkoztatottságának következtében kevés az együtt

** Az idő korunkban nemcsak a tudományos-technikai forradalom eredményeként gyorsult fel, hanem biopszichológiai értelemben is!*

eltöltött idő. A család kohéziós ereje lazult, s így indokolt, hogy felülkerekednek a családon kívüli baráti és más csoportkapcsolatok. Nemesgyszer a család szervezetlensége miatt a fiatalok galerikbe, barátok közé menekülnek. Egyszóval kevés a pozitív szülőmodell, s az anya szerepe nem érvényesül kellően. Helyesen jegyezze meg jó néhány nemzedékkel ezelőtt egy történelmi nagyság, hogy a gyermek nevelése születése előtt nem kevesebb, mint negyven esztendővel, az anyák nevelésével kezdődik. Egyik pedagógiai szaklapban olvasom, hogy napjainkban a nők magatartásának nincsenek tradíciói, ez viszont a családon belül az érzelmi kapcsolatok bizonytalanságát eredményezheti, ennek folytán pedig nem alakulhat ki biztos kapcsolatséma a serdülőkorúakban sem. Jóllehet az egyre bonyolultabb társadalomnak mind nagyobb szüksége volna a pubertás késleltetésére a képzési idő meghosszabbítása céljából, a társadalom fejlett életformájánál fogva a család sem ennek javára dolgozik, hanem ellenkezőleg: serkenti az akcelerációt, ami viszont a képzés lehetőségeit csökkenti.

A legtöbb „morbid“ (kiégett) fiatal érzelmi hajótörést éppen a felnőttek „jó-voltából“ a serdülőkorban szenved. Ez a kor ugyanis a testi, szellemi, érzelmi és akarati érés kora. „Ha a megfelelő testi, szellemi és érzelmi érés lehetősége hiányzik, a fejlődő ember eltorzul. Az eszmét a cinizmus, a szerelmet pusztá szeretkezés pótolja. Ez a cinizmus nem kutató kétely, hanem fáradt kiábrándulás, ez a nemi élet nem romlatlan ösztön, hanem menekülés a kábulatba önmagam és a világ elől.“ (Család és Iskola, 1963. 11).

Íme, ezért nagy ebben a kérdésben általában a felnőttek felelőssége. S még nagyobb a pedagógusoké. Alaposabb pszichológiai és pedagógiai felkészültségre van szükség, hogy a tanuló erkölcsi profilját is ténylegesen formálhassák. Igen sok még a tennivaló. Tapasztalataim azt mutatják, hogy sokan az elemi lélektani, de egyszerű fiziológiai vagy anatómiai kérdésekkel sincsenek tisztában. Jóllehet az etikai nevelés egyben mentál-higiéniái kérdés is.

Summázva: az ifjúság joggal igényli az életre példával és felvilágosítással, megértéssel és türelemmel, de határozottsággal felkészítő nevelést. De felmerül a kérdés: vajon a ma fiatalja mit tapasztal? Családja életében, pedagógusokkal való érintkezésében, a felnőttek magatartásában, a híradástechnikai eszközök adataiban, egész környezetében mindig érvényesül-e az az etika, amelyet szavakban túlságosan is bőven árasztunk feléje?

Kabán Ferenc

NÉPOKTATÁSUNK MŰLTJÁBÓL

A Lancaster-iskolák hazánkban

Hazánk területén a múlt század első felében különösen az elemi oktatás volt nagyon elhanyagolt állapotban. V. A. Urechea adatai szerint Moldvában és Havasalföldön a múlt század első negyedében alig létezett néhány falusi iskola. Ami pedig Erdélyt illeti, ennek mintegy 1200 helysége még a múlt század ötödik évtizedében is teljesen nélkülözte a népiskolát. A rendkívül szűk művelődési lehetőségeket biztosító, felekezeti alapon alapuló gyér iskolahálózat a korabeli adatok tanúsága szerint az iskoláskorú gyermekeknek 78%-át fosztotta meg a tanulás lehetőségétől.

A kor haladó gondolkodói, nevelői keményen bírálták az iskolarendszert rendi jellege miatt, és igyekeztek összhangba hozni azokkal az igényekkel, amelyeket a társadalom lassan meginduló tőkés fejlődésének szükségletei állítottak eléje. Evégett figyelemmel kísérték azokat a külföldi kezdeményezéseket is, amelyeknek célja a népoktatás megújítása, az ismereteknek a nép körében való fokozottabb elterjesztése volt.

Ilyen körülmények között figyeltek fel Moldvában, Havasalföldön és Erdélyben Andrew Bell (1753—1832) és Joseph Lancaster (1778—1838) Angliában kidolgozott kölcsönös oktatási rendszerére, amelynek alapvető célja a nép körében jelentkező nagyfokú írástudatlanság felszámolása volt.

A Bell és különösen a haladóbb Lancaster kidolgozta ún. „kölcsönös tanítás” rendszere, amely a tehetségesebb tanulókat is bevonta az oktatási munkába, lehetővé tette, hogy egy tanító a szükséghez képest több segédtanítóként („monitor”) foglalkoztatott gyermek segítségével sok száz tanuló oktatását végezhesse.

A kor haladó gondolkodói pozitív módon foglaltak állást a „kölcsönös tanításmód” bevezetése mellett. Franciaországban Saint-Simon 1815-től kezdve népszerűsítette a Lancaster-féle iskolák bevezetésének gondolatát. Robert Owen (1771—1858), a nagy angol utópikus szocialista, befejezetlen önéletrajzában Bell és Lancaster tevékenységével foglalkozva jelzi: „Biztattam őket, kezdjék el és adják meg a szegényeknek azt a szemernyi oktatást, amit mindkettőjük oktatási rendszere ígért.” Egyébként Owen — igen helyesen — a népoktatás végleges és kielégítő megszervezését lehetetlennek vélte a kölcsönös tanításmód alapján. Mégis, Bell és főleg Lancaster nagy érdemét abban látta, hogy „felhívták a figyelmet arra, milyen áldásos az ifjúság fogékony értelmére még az a csekély nevelés is, amelyet az ő rendszerük nyújt... újjászervezésük jó következményei nem maradhatnak a Brit szigetek határain belül”. És valóban, főleg a haladóbb lancasteri iskolák hamarosan elterjedtek nemcsak Angliában, hanem Európa sok országában, sőt Amerikában is.

Moldvában a kölcsönös tanításmód G. Cleobulos Párizsban, Rosetti Rosnovanu költségén 1819-ben kiadott munkája révén vált ismertté. Cleobulos egyébként Iaşiban egy görög nyelven működő Lancaster típusú iskolát is szervezett. A következő években Moldvában a kölcsönös tanításmód szükségleteit és a nagy tankönyvhiányt tartva szem előtt Lancaster típusú „fali ábécé”-ket és „fali olvasótablát”-kat adtak ki.

Havasalföldön Gheorghe Lazár tanítványai, Ion Eliade Rădulescu, Daniil Tomescu és Teodor Paladi népszerűsítették és szervezték a Lancaster-iskolákat. Utóbbi egy 1824-ben kiadott rövid munkában ismertette a módszert. A Lancaster-iskolák elterjesztésében továbbá fontos szerepet játszott Petrache Poenaru és Grigore Pleşoianu. Havasalföldön is több ízben nyomattak fali ábécéket és fali olvasótablákat e tanításmód szükségleteinek kielégítésére. Több ízben szerveztek tanfolyamot is a vidéki tanítók számára.

Erdélyben először Stephan Ludwig Roth (1796—1849) tett említést Bell és Lancaster módszeréről, szüleinek és barátainak Pestalozzi yverduni intézetéből 1819—20-ban írott néhány levelében. Maga Roth jelzi, hogy az angolok *Der Sprachunterricht* című tankönyvét az angliai Lancaster-iskolákban be akarták vezetni.

A jelek szerint azonban ennek a módszernek nem volt számottevőbb hatása az ifjú Rothra: nincsenek adataink arra vonatkozóan, hogy hazatérve, a kölcsönös oktatás bizonyos elemeit gyakorlati pedagógiai munkájában felhasználta vagy népszerűsítette volna.

Érdekesként jegyezzük meg, hogy Erdélyben a Lancaster-módszer ismerete és bevezetése előtt, ettől függetlenül, a kölcsönös tanításnak bizonyos elemei már jelentkeztek. Természetesen ez esetben is arról van szó, hogy a tanító a tanulók nagy száma miatt kénytelen volt az oktatási munkába egy-egy értelmesebb gyermeket is bevonni. Sok esetben nehéz megállapítani, hogy egyik-másik iskolánk életében a kölcsönös tanításra emlékeztető elemek önálló jelentkezéséről van-e szó, vagy pedig egy már ismert módszer alkalmazásáról. Ilyen összefüggésben említhetjük meg a geryeszegi iskolát, amelynek 1827-ben kidolgozott *Organizáció*-jában a következőket olvashatjuk: „Hogy a tanítással inkább érkezhessék a Mester, minden öt vagy hat egyforma tanuló gyermeknek egy praeceptort, vagy tanítót kell adni, a ki a maga tanítványait tanítsa addig, a míg a Mester a többivel foglalkozdik, erre nézve arra vigyázzon a Mester, hogy a tanítókat legelőbb tanítsa és azokkal elvégezvén a tanítást, adjon időt nekik a tanításra.“

Erdélyben a Lancaster-iskolák legteljesebb népszerűsítője és szervezője Salamon József (1790—1871) zilahi, majd kolozsvári tanár volt. Azzal kapcsolatban, hogy közvetlen kapcsolatba került-e Lancaster műveivel, biztos adataink nincsenek. Tény azonban, hogy a XIX. század elején Kolozsvárt Lancaster több művét ismerték. Salamon a zilahi gimnáziumnak adományozott magánkönyvtára jegyzékében szerepel a *Bell-Lancasterische Unterrichts-Methode* című, Bécsben 1819-ben kiadott mű, feltételezhető továbbá, hogy külföldi tanulmányútja alkalmával megismerkedett L. Natorp Lancaster-fordításaival is. Bölöni Farkas Sándor angliai és észak-amerikai utazásai alkalmával több Lancaster típusú iskolát is meglátogatott, amelyekről elismerő módon nyilatkozott útleírásaiban. Joggal feltételezhetjük, hogy a már Kolozsvárt tanárkodó Salamon Bölönnel folytatott személyes beszélgetései révén is megismerkedhetett az említett országokban működő Lancaster-iskolák tapasztalatával.

Salamon levéltári hagyatéka (melyet a Románia Szocialista Köztársaság Akadémiaja kolozsvári fiókjához tartozó Történeti Levéltár és a Református Egyházkerület Főkonzisztóriumai Levéltára őriz) az erdélyi Lancaster-iskolák működésével kapcsolatos sok adatot tartalmaz. A nevelés- és műkedveléstörténeti művek azonban alig közölnek néhány adatot a vizsgált kérdéssel kapcsolatban, annak ellenére, hogy a kölcsönös tanításmód bevezetése az akkori körülmények között kétségkívül haladónak minősíthető kezdeményezés volt.

Az 1832-es évben a Kolozsvári Nőegylet a Külső Magyar utcában (a mai Lenin úton) mindkét nemű gyermekek számára népiskolát szervezett. Az ingyenes tanulás lehetősége mindjárt az első évben 200 gyermeket vonzott ide. Salamon, aki az iskola irányítását elvállalta, a munkát a kölcsönös tanítás módszerének alkalmazásával egy tanító vezetésére bízta. Szinte ezzel egyidőben vezették be a módszert a kolozsvári Hídelve utcai (ma Horea úti) iskolában is.

Az 1832-es év Salamon szerint „korszakot képez a kolozsvári iskolák felállításában“. E kérdésben igazat kell adnunk neki, hiszen Kolozsvár külvárosaiban az oktatás ezideig szinte teljesen hiányzott: „Míg a belvárosban három főiskola virágzott, addig... a külvárosban a legközelebbi ideig egyetlen egy népiskola sem létezett. A jelen század első három tizedében is csak egy kántori leányiskola és egy Ecclesiájából kilépett iskola mester magán oskolója... tengődtek.“ Salamon

József jelentéseiből, jegyzeteiből, több kéziratából kiviláglik, hogy a két kolozsvári iskola szép eredményeket ért el már az első tanévben.

Egy év elteltével Salamon József *A kölcsönös tanítás módjának rövid rajza* címmel (megjelent az *Erdélyi Prédikátori Tár* 1833-as első füzetében) érdekes ismertetést közölt a Lancaster-féle tanrendszer hazai alkalmazásának kérdéseiről. Az ismertetés már a két említett kolozsvári iskola tapasztalatait is összegezi, és felvázolja a kölcsönös tanítás fontosabb szervezési és módszerbeli kérdéseit. A levéltári anyagból kiderül, hogy ezt a művet még ugyanebben az évben 3000 példányban közkielcsésen külön is kinyomták és a vidéki tanítók számára ingyen megküldték. A könyvhöz Salamon érdekes könyvmatos tervrajzot is mellékel, mely szemléletesen világít rá a kölcsönös oktatás néhány szervezési és módszerbeli kérdésére. A szerző a képhez magyarázatokat is fűzött. Az „A” betűvel jelölt középös rész a mintegy 70 gyermek számára méretezett osztálytermet ábrázolja. A fal körüli félkörök a gyermekeknek a fali ábécé és fali olvasótáblák körüli elhelyezkedését jelölik. A kép baloldali része az osztálytermet oldalnézetből mutatja be. A „B” betűvel jelölt rész a gyermekeknek a fali Lancaster-táblák előtti elhelyezkedését ábrázolja, amint az oktató gyermek (monitor) kérdezőgeti, tanítja őket, pálcával jelölve meg az olvasandó részt. A padban ülő két gyermek közül az egyik palatáblára, a másik ujjával a finomra szitált bomokba ír (tintával papírra csak a már gyakorlottabb gyermekek írtak). A „C” betűvel jelölt képen az írni tanuló gyermekek palatábláikat mutatják be a monitornak, aki ellenőrzi munkájukat, és az észlelt hibákat kijavítja. A pad baloldalán az írásminta látható.

Salamon egyik kéziratában sajnálattal állapítja meg, hogy a módszer eredményes alkalmazásához szükséges képzett tanítókat nem lehetett a könyvecskével együtt szétküldeni, s ezért a módszer nem terjedhetett el a várakozásoknak megfelelő módon. Nyilvánvalóan ez vezette az illetékes tanügyi hatóságot arra a gondolatra, hogy a vidéki tanítók számára tanfolyamot szervezzen. A tanfolyam 1845 novemberében Salamon vezetésével 17 vidéki tanító részvételével meg is kezdődött, vezetőjének írásbeli jelentése szerint a tanítók „ezen rendszerbe elméletileg és gyakorlatilag is általában bevezetettek... a rendes tanításnak nemcsak rendre szemléli, hanem mindenik egy-egy nap vezetői is voltak”.

A tanfolyamon részt vett tanítók pénzbeli segélyben is részesültek. A kifizetett összegekből kiállított és fennmaradt nyugták alapján a még ez évben keletkezett Lancaster-iskolák földrajzi elhelyezkedését is megismerjük, hiszen a tanügyi hatóság a tanfolyamon részt vett tanítókat a módszer bevezetésére kötelezte. Ily módon még az 1845—46-os iskolaévben a következő helységekben keletkeztek Lancaster típusú iskolák: Alsócsernáton, Buzásbocsárd, Márkos, Kovászna, Mezőcsávás, Székelykeresztúr, Káposztásszentmiklós, Rugonfalva, Vajdaszentivány, Szilágysomlyó, Sárd, Óralja-Boldogfalva, Magyarlápös, Szék, Csombord és Bece községekben.

Más, ugyancsak levéltári adatok szerint a marosvásárhelyi, makkfalvi, árpástói és magyarrégeni református iskolákban is az említett módszer szerint tanítottak.

Mint érdekességet említhetjük meg *Az Erdélyi Nagy Fejedelemségbeli Evangelica Reformata Felsőbb és Alsóbb Oskolákban fenn álló Tanítás Rendének és módjának Rajzolatya* címen Szász Károly által összeállított kéziratot anyagot (a Református Főkonisztórium levéltára őrzi), amelyből kiderül, hogy már az 1829-es évben a Lancaster-módszer szerint folyt a tanítás. Joggal feltételezhetjük, hogy a módszert az akkor még Zilahon tanároskodó Salamon József vezette be.

George Barişiu lapja, a *Gazeta de Transilvania* 1843. 24—25. száma S. P. aláírással érdekes cikket közöl a Szatmár környéki román görög-katolikus iskolák

helyzetéről és megállapítja, hogy az utóbbi években ezek száma örvendetesen emelkedik. Új román iskolákat építettek Erdőszádán, Veresmarton, Somosfalván, Tományon, Óhután és Remetemezőn. A tágas, 200 férőhelyes új elemi iskolákban a Lancaster-módszer szerint eredményesen folyt a tanítás. A cikk írója jelzi, hogy „hivatalból meglátogattam az iskolákat és örömkönnnyeket hullattam, látván a fádadozások gyümölcsét“.

Lancaster típusú iskoláink közül említük meg továbbá az Atyha községbeli római katolikus elemi iskolát. A község papja saját költségén rendezte be az iskolát, téli olvasó-egyletet és óvodát is szervezett. Említük meg a Kolozs megyei Torockó unitárius iskoláját is, amelyben, mint ezt egy 1847-ből származó adat igazolja, ugyancsak az értelmesebb tanulók bevonásával, a Lancaster-módszer szerint tanítottak.

Már utaltunk arra, hogy a kölcsönös tanításmód elképzelhetetlen a fali ábécé- és olvasótáblák nélkül, amelyek nagymértékben megkönnyítették az írás-olvasás elsajátítását. Ezek egyrészt az akkori nagy ábécé- és olvasókönyv hiánnyal járó nehézségeket voltak hivatva kiküszöbölni, másrészt pedig lehetővé tették, hogy a tanulmányi munkában az egész osztály közösen vegyen részt, a tanító általános irányítása mellett, az oktatási munkába bevont diák-monitorok segítségével. Lehetővé vált tehát ily módon annak a nehézkes módszernek a kiküszöbölése, amikor is a tanító egy-egy nebulót térdei közé állítva silabizáltatta a gyakran csak egy példányban meglevő ábécékönyvből, míg a többi gyermek unatkozott vagy fegyelmezetlenkedett. Salamon József egyik kiadatlan kéziratában, a két kolozsvári iskola tapasztalatára hivatkozva a következő megállapítást tette: „Elérődött azon cél, hogy minden gyermek változtatott, de folytonos munkásságba volt a tanulás ideje alatt... különös figyelmet vontak magokra azon kilencven gyermekek, kiknek nevék után azt a megjegyzést találták, hogy azok Oskolába beléptékkor a betűt sem ismerték s most már közülük tizenketten a könyv nélkül tanulók között felelnek, a többek pedig... folyvást és értelmesen olvastak“. Ezek az eredmények az akkori viszonyok között figyelemre méltók voltak. Jelentőségüket még inkább növeli az a tény, hogy mindkét iskola tanítója több mint 200 gyermekkel foglalkozott!

Salamon több ízben is adott ki Lancaster-rendszerű falitáblákat, melyek évtizedeken át jelentős szerepet játszottak főleg falusi iskoláink életében. Jelentőségük felismerése nyomán már a múlt század végén nem egy neveléstörténész (Kiss Áron, Pallos Albert és mások) igyekezett nyomukra bukkanni, de a húszféle falitábla közül egy sem került elő.

A fali Lancaster-táblák bevezetése hozzájárult, hogy ilyen és ezekhez hasonló didaktikai eszközök a rendes, tehát nem a kölcsönös tanításmód alapján működő iskolákban is elterjedjenek. Anélkül, hogy ezt a kérdést részleteznők, említük meg a Máramaros megyei Kápolnok-Monostor és Rózsapatak román iskoláit: ezek a múlt század második felében olyan érdekes olvasótáblákat használtak, amelyekre minden betű előtt az ennek megfelelő ábra is oda volt nyomtatva. Például a „c“ betűnél egy ló (*cal*), a „p“ betűnél egy toll (*pană*).

Az írás-olvasás elsajátítási idejének viszonylag nagymértékű csökkenése lehetővé tette az oktatás tartalmának bővítését is. Erről tanúskodik Salamon József 1837-ben, a kölcsönös tanításmód szempontjainak figyelembevételével megírt *Új Ábécéje*, amely elemi fokon ismereteket közöl a természetrajz, földrajz, számtan, erkölcsstan, és a különböző mesterségek köréből. Ilyen vonatkozásban említhetjük meg a makkfalvi iskola Dósa Elek által 1836-ban kidolgozott Szabályzatát is, amely a következő fő tantárgyak tanítását írja elő: vallás, olvasás, írás, számtan,

természeti história, népszerű história, rövid hazai história, rövid és népszerű gazdasági katekizmus, politikai földrajz. Az elméleti tárgyak mellett a Szabályzat a tanulók gyakorlati és munkára nevelését is szem előtt tartotta. A tanulók facsemetéket ültettek, oltványoztak, szalmakalapot és kesztyűt kötöttek, kosarat fontak; a nagyobbak asztalosmesterséget tanultak. Földmérési, geometriai és gazdasági gyakorlatok is szerepelnek a gyakorlati tárgyak között. Dósa Elek felismerte a játék fontos szerepét is a tanulóknak az életre, tevékenységre való előkészítésében: „...mily hatóságos befolyása légyen a mozgással egybekötöttetett külön- és társasági játékoknak a testi erő fejtésére, a hajlékonyság, ügyesség eszközlésére, minden ember tudja, kivált, ha meggondolja, hogy az életben minő fontos szolgálatokat teszen olykor a gyermekkor játékaik közben észre sem véve szerzett ügyességre.”

Az erdélyi Lancaster-iskolák jellegüket, munkájukat tekintve korántsem voltak az angliai Lancaster-iskolák szolgálai utánezatai. Szervezésükkor a hazai sajátos körülményeket is figyelembe vették és a Lancaster javasolta drasztikus, a gyermek önézretét, emberi méltóságát sértő büntetések helyett a mi iskoláinkban humánusabb feyzelmezési eljárásokat honosítottak meg.

Az erdélyi Lancaster-iskolák elterjedése kétségkívíl haladó jelenség, hiszen szervezőik és népszerűsítőik célja az volt, hogy az egyszerű nép — főleg a parasztság — számára az addiginál fokozottabb mértékben tegyék lehetővé az írás-olvasás elsajátítását. Annak ellenére, hogy munkájukban didaktikai-pedagógiai szempontból kifogásolható elemek is jelentkeztek, élénkítőleg hatottak a múlt század népiskoláinak fejlődésére. Meg kell állapítanunk továbbá azt is, hogy az írás-olvasás és elemi számtan tanításában meghonosított új módszerek és főleg a szemléltető-szerkesztő, a gyermekek fokozottabb tevékenységét biztosító eljárások bevezetése révén iskoláink addig fel nem használt, új elemekkel gazdagodtak.

A kölcsönös tanításmód alapján megszervezett tanulmányi munka lehetővé tette a gyermekek folyamatos és állandó foglalkoztatását is. Míivel a foglalkoztatások jellege — az új módszer sajátos felépítéséből kifolyólag — félóránként változott, a tanulmányi munka a gyermekek számára érdekesebbé és változatosabbá vált, jobban lekötötte feyzelmüket, és így emelkedett az oktatás hatékonysága és eredményessége.

Az erdélyi Lancaster-iskolák jelentkezését végső fokon a társadalmi fejlődés követelményei határozták meg: a termelés szükségletei az ismereteknek szélesebb körben való terjesztését sürgeették. Amikor azonban a fokozódó gazdasági kényszernek és főleg a néptömegek osztályharcának nyomására az állam arra kényszerült, hogy erőteljesebben beleszólva a népoktatás kérdéseibe a meglévő felekezeti iskolák mellett állami elemi iskolákat is szervezzen, a Lancaster-iskolák néhány évtized leforgása után a pedagógiai és társadalmi szempontból korszerűbb iskoláknak adták át helyüket.

Náhlik Zoltán