

PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS INTÉZET

BALATONFÜREDI PEDAGÓGUS KONFERENCIA

1956 OKTÓBER 1–6

/Rövidített jegyzőkönyv/

K É Z I R A T

1957

Az 1956 október első hetében megrendezett balatonfüredi pedagógiai tanácskozást nagy várakozás előzte meg. Sajátos, feszült légkörben, az egészséges fejlődés lehetőségét, ugyanakkor bizonyos veszélyeket is magában rejtő történelmi periódusban ültek össze a magyar neveléstudomány, az oktatásügy és a gyakorlati nevelés képviselői, hogy megvitassák a magyar pedagógia helyzetét, történeti fejlődés utolsó 10 évének tanulságait, az előtte álló feladatokat.

Maga a tanácskozás s a tanácskozás eredményeként kialakított és megfogalmazott „füredi-platform” pedagógus körökben országszerte szóbeszéd tárgya lett, anélkül, hogy a konferencia anyagához bárki is hozzáférhetett volna. Semmi nem indokolja, hogy az ott elhangzottak a feledés homályába merüljenek, mint ahogy abból sem származnék semmi jó, ha a balatonfüredi konferencia anyagainak „eltitkolásával” hozzájárulnánk az ott elhangzottak pozitív vagy negatív előjelű misztifikálásához. Közzétesszük tehát a balatonfüredi konferencia ^[1] előadásait, hozzászólásait, vitáinak anyagát. Hadd lássák, olvassák, hadd nézzenek szembe a magyar pedagógia frontjának 1956 októberi állapotával, törekvéseivel, elvi platformjával.

Nem érezzük feladatunknak, sem célravezetőnek azt, hogy a konferencia anyagát valamely sommás, általánosító, leegyszerűsítő jelző segítségével értékeljük. Az olvasó bizonyára észre fogja venni, hogy sok értékes, előremutató, megszívlelendő akad az ott elhangzottakban. Hogy tehát a füredi táborozás sok mindent felszínre hozott, ami – sokszor nyilván csak további tisztázás, érlelődés után – értékes elemévé válhat a hazai szocialista pedagógia továbbfejlődésének. Ugyanakkor nyilván az sem fogja elkerülni figyelmét, hogy 1956 nyárutójának eszmei kavargása a pedagógia területén sem múlt el nyom nélkül. Hogy tehát a hibák kijavítására irányuló szándék olyan tisztázatlan nézeteket is felvetett, amelyeket tárgyilagos, de kérlelhetetlenül következetes elemzés tárgyává tenni immár elodázhatatlan kötelességünk. ^[2]

Hisszük, hogy a balatonfüredi pedagógus értekezlet minden problematikus vonatkozása ellenére alkalmas volt arra, hogy részévé legyen a szocialista építés új, a megelőző szakasz fogyatkozásaitól mentes korszakának. Ehhez azonban szükség lett volna a folytatásra. Az egyhetes tanácskozások során feltorlódott eszmék, tervek, követelések higgadt elemzésére, rendezésére. Nem a résztvevők szándékán, lelkesedésén múlt, hogy a hazánkat, népünket, pártunkat ért szörnyű megrázkódtatás, az ellenforradalom merénylete útját állta e feladat azonnali megvalósításának.

Ennek ellenére a balatonfüredi tanácskozás a magyar pedagógia fejlődésének nevezetes eseménye, figyelemreméltó állomása.

Abban a reményben tesszük közzé a konferencia anyagát, hogy mindazt, ami értékes, konstruktív, mindazt, ami kiállja a marxizmus próbáját, képesek leszünk továbbfejleszteni, s mindazzal, amit helytelennek, elfogadhatatlannak tartunk, harcos, de tudományosan korrekt vitába szállunk. Csak így, a ^[3] nézetek, vélemények párharcában kovácsolódik ki az igazság. ^[4]

1956. október 1. de. MEGNYITÓ ÜLÉS

Tettamanti Béla,

a megnyitó ülés elnöke üdvözli az összes megjelenteket és felkéri Kónya Albert oktatásügyi minisztert, tartsa meg megnyitó beszédét. [5]

Kónya Albert:

Kedves Elvtársak! Engedjék meg, hogy tanácskozásunk kezdetén először is őszinte örömmel és szeretettel üdvözljem a pedagógia tudományok képviselőit e tanácskozások alkalmával. Nagy öröm számomra, hogy ez a tanácskozás létrejött, hosszabb idő óta az első olyan alkalom, hogy tekintélyes létszámmal huzamosabb időre gyűlnek össze a pedagógia tudományok képviselői azzal a céllal, hogy megbeszéljék a pedagógia előtt álló igen fontos feladatokat. Bevezetőmben, ami egyáltalán nem akar előadás igényével fellépni, még kevésbé pedagógiai szakelőadás igényével fellépni, csak néhány gondolatot szeretnék elmondani arról, miért tartjuk nagyon fontosnak a pedagógia fejlődését, milyen elvekre alapozva kívánjuk kialakítani a pedagógia tudományok és a minisztérium munkájának egymáshoz való viszonyát.

Ha az elmúlt időszakra visszatekintünk, akkor az oktatás terén elért fejlődés ellenére azt kell megállapítanunk, hogy igen sokszor és nagyon lényeges kérdésben hiányzott intézkedéseinkből, és a magyar oktatásügy fejlődéséből a tudományos pedagógiai megalapozottság. Nem akarnék egyetlen terület részletes elemzésébe se belemenni, inkább csak példaként említenék meg néhány ilyen területet. Gyakran vezettünk be új oktatási formákat, változtattunk képzési időt különböző oktatási intézményeknél, rendeltük el technikumok szakosítását, és ehhez hasonló intézkedések történtek. [7] Önmagukban nézve ezek az intézkedések mindenkor indokolhatók és indokoltak voltak. De nem történt meg ezen intézkedéseknél a pedagógiai tudomány irányelveinek figyelembevétele, jórésben azért, mert a pedagógiai tudomány nem tudta rendelkezésre bocsátani a szükséges eredményeket. Indokoltak voltak ezek az intézkedések, de az indokok egyoldalúan a népgazdaság igényeitől, a mindennapi élet gyakorlati szükségleteiből adódtak. A tanítóképzés idejének változása pl. a mindenkori tanító szükségletből indult ki, a technikumok szakosítása ugyancsak a gyakorlati élet igényeiből, az ipar közvetlen napi igényéből. Az ilyen igények figyelembevétele mindenkor kötelező az oktatásügy vezetői számára, de nem lehet oktatási intézkedéseket kizárólag az ilyen igényekre alapozni. A helyes oktatási politika azt igényli, hogy álljanak rendelkezésre a pedagógia tudományok eredményei és ezek adják az intézkedések elméleti alapját. Az elmúlt időszakban ezeknek az igényeknek egyoldalúsága volt tapasztalható, hiányzott a pedagógiai igények kellő figyelembe vétele és azt hiszem, hogy ez önmagában sok hibának a forrásává vált az elmúlt években. Ha mi azt akarjuk a jövőben, hogy intézkedéseink, az oktatásügy fejlesztése terén teendő lépések időtállóak, tényleg oktatásügyünket előbbrevivők legyenek, akkor a megvalósításnak ilyen értelemben kétoldalúnak, tudományosnak is és a gyakorlat igényeit is figyelembevevőnek kell lenniök. Nemcsak nagyobb szervezési kérdésekkel, de iskoláink munkájának tartalmi irányításával kapcsolatban is sok példa hozható fel, [8] amikor a pedagógiai tudományra való fokozott támaszkodás lett volna szükséges. Nevelési céljaink kitűzése az iskolák területén az elmúlt években sokszor és helyesen történt meg. De feltehető és jogosan, vajon a mindenkori nevelési cél megválasztása kellően sokoldalú megfontolás eredménye volt-e, támaszkodott-e ez a pedagógiai tudományokkal foglalkozó szakemberek szélesebb köre véleményére? Figyelembe vettük-e ezen feladatok kitűzésénél a nevelés egészét, a nevelés különböző területei közötti összefüggéseket. Azt hiszem, sok esetben önkritikusan kell megállapítanunk, hogy a pedagógiai tudomány jogos igényei nem mindenkor érvényesültek teljesen vagy helyesen. Különösen nem volt kielégítő az a munka, amelyet módszertani tekintetben tudott adni a minisztérium. A módszerek kérdése megint olyan kérdés, amelyre a helyes választ csak a pedagógiai tudományra való fokozott támaszkodás teszi lehetővé.

Az elmúlt időszak ilyen, és ehhez hasonló problémáira visszagondolva fel szokták vetni pedagógusaink, a pedagógiai tudománnyal foglalkozók, hogy a minisztérium nemegyszer nem vette figyelembe azokat a jelzéseket, amelyeket a pedagógusok adtak egyes intézkedésekkel

kapcsolatban. El kell ismerni, hogy ilyen eset is előfordult. Az egyik főprobléma azt hiszem, még sem ez volt, hogy az érkező jelzéseket nem vettük figyelembe, hanem az, hogy ilyen érkező jelzések igen kevés számmal voltak. Kevés számmal voltak és nemcsak a [9] pedagógiai tudománnyal foglalkozók felelősek, hanem nagy mértékben szerepet játszott az, hogy az egész pedagógiai tudomány igen elhanyagolt állapotban volt, nem rendelkezett semmiféle szervezett fórummal, intézménnyel, amely a szervezett tudományos munkát lehetővé tette volna. Miután megszűnt az ONI megszűnt a Magyar Pedagógiai Társaság lapjával együtt, a pedagógiai tudomány képviselőinek semmiféle szervezete nem maradt. És ha helyes is volt az elmúlt időszak számos hibáját éles kritika alá venni, légüres teret teremteni a pedagógiai tudományok területén semmiesetre sem volt helyes. Ez a körülmény az, ami legnagyobb mértékben gátolta a pedagógiai tudományok fejlődését, a pedagógia munkásainak munkalehetőségét, ennek következménye, hogy a pedagógiai tudományunk tényleges eredményeket, legalábbis a szükségletekhez mérten, nem tudott produkálni. Ha most az előttünk álló feladatokat nézzük az oktatásügy területén, akkor azt kell megállapítani, hogy a jövőben munkát lehetetlen lesz végezni anélkül, hogy a pedagógiai tudományra való alapozás meg ne történjék. Akár az új tantervek, tankönyvek kidolgozására gondolunk, vagy a túlterhelés felszámolására, a politechnizáció megvalósítására, a pedagógusképzés reformjára, a tanító és óvónőképzés új rendszerére, mind olyan feladat, amihez a minisztérium a pedagógiai tudományok útmutatása, azokra való támaszkodás nélkül komolyan hozzáfogni nem tud. Mindezek miatt tekintjük mi a pedagógiai tudományok fokozott támogatását feltétlen feladatunknak. [10]

Röviden beszélni szeretnék arról, hogyan képzeljük el a minisztérium és a pedagógiai tudomány viszonyát. A pedagógiai tudomány képviselői és a minisztérium közös munkaterületen dolgoznak, de a közös munkaterületen belül sajátos és egymástól eltérő feladatokon. A tudományos eredmények kidolgozása, elérése, tehát a tudomány előbbrevitele a pedagógiai tudományok képviselőinek feladata, tehát a Pedagógiai Tudományos Intézet és az oktatási intézményekben működő tanszékek feladata. A minisztérium maga nem tudományos szerv, nem tudományos fórum. A minisztérium egészével sem dolgozóival szemben nem lehet támasztani azt a követelményt, hogy ők legyenek a pedagógiai tudományok továbbfejlesztői. Ez persze nem zárja ki azt, hogy a minisztérium egyes munkatársai bekapcsolódhassanak a tudományos munkába, részt vehessenek benne képességeik, tudásuk szerint. De maga a minisztérium egésze nem tudományos testület és nem tudományos intézmény. Feladata: oktatáspolitikai kidolgozása és végrehajtása, az oktatási intézmények szervezeti és tartalmi irányítása, mindenkor támaszkodva a pedagógiai tudományok eredményeire. E tudományok eredményeit alkalmazza a minisztérium, de nem maga hozza létre ezeket a tudományos eredményeket. A jó alkalmazáshoz világos, hogy elmélyült tájékozódás kell az egyes tudományokban. Ez a minisztérium dolgozóinak fontos feladata. Azt hiszem, ennek ilyen alapon való tisztázása fontos, és kiküszöbölhet néhány, az elmúlt időszakban előforduló félreértést a pedagógiai tudomány képviselői és a [11] minisztérium dolgozói között. Az ilyen fajta együttműködés nagymértékben tudja fejleszteni oktatásügyünk irányítását. A dolognak azonban ez az egyik oldala, mégpedig az, hogy a pedagógiai tudomány támaszkodhat és azt hiszem, ha jól akar dolgozni, támaszkodnia is kell a minisztérium tapasztalataira. A minisztérium rendelkezésére állnak országos áttekintés alapján kimutatott eredmények, hibák, ezekből leszűrt problémák, amelyek megoldásához szükséges a pedagógiai tudomány válasza. Ugyanakkor, amikor a minisztérium részéről felmerült problémákról beszélek, szeretném megmondani, hogy ezek a problémák önmagukban nem határozhatják meg a Pedagógiai Tudományos Intézet vagy más tudományos fórum közvetlen munkatervét. A gyakorlatban felmerülő ilyen problémák sok esetben részproblémái a tudománynak. Túl prakticista felfogás lenne azt igényelni, hogy a minisztérium részéről felmerült egyes problémák közvetlenül kutatási intézmények, vagy

különösen egy tudományág egész országos kutatási programját adják ki. A pedagógiai tudományok művelőinek az iskolák falain túl is kell látniuk. Fel kell ölelniük ifjúságunk életének azt a részét is, amely az iskolán kívül zajlik. Az ifjúsági szervezetek munkája is számos pedagógiai vonatkozású kérdés tudományos kidolgozását igényli, ha azt kívánjuk tőle, hogy a jövőben jobb eredményekkel, hatásosabban tudjon dolgozni.

Befejezésül még egyet említek meg. A pedagógiai tudományok eredményesebb ^[12] műveléséhez nemcsak elvi, erkölcsi és tartalmi támogatásra van a pedagógiának szüksége. Szükség van szervezeti és gazdasági természetű támogatásra is. Ilyen irányú terveink vannak, bár határozatokról ebben a percben beszámolni még nem tudok az elvtársaknak. De számos olyan terv foglalkoztat bennünket, amely elő fogja segíteni a pedagógiai tudományok felvirágzását.

Foglalkozunk azzal, hogyan tudunk a következő évre már felemelt devizakeretet biztosítani, azért, hogy hozzájussunk a pedagógia külföldi eredményeihez is, lényegesen nagyobb mértékben, mint ahogy ez a múltban történt. Biztosítani kívánjuk azt is, hogy külföldi tanulmányutak és kiküldetések során a pedagógiai tudomány is elnyerje a részes arányos részt.

Foglalkoztat bennünket ezen kívül az is, hogyan tudnánk megjavítani a publikációs lehetőségeket. Az OM ezzel foglalkozó szerve máris kidolgozott egy bővítési tervet, amivel éppen e héten fog a minisztérium vezetősége foglalkozni, talán a hét végére, ha ismét le tudok jönni, erről több konkrétumot tudok az elvtársaknak mondani.

Engedjék meg, hogy befejezésül jó munkát kívánjak az elvtársaknak, jó eredményeket egész közoktatásügyünk előbbrevitele érdekében. ^[13]

Székely Endréné:

Röviden szeretném megvilágítani az elvtársak előtt e tábor létrejöttének, céljának és jellegének kérdéseit. Feladatom ezen kívül tudománypolitikánk néhány kérdéséről részben tájékoztatást adni, részben olyan problémákat érinteni, melyeket tanácskozásaink során közösen megbeszélhetünk.

A pedagógia-tudomány művelőiben, kutatóiban régen él az az igény, hogy a tudomány művelői kötetlen, szabad tanácskozáson, vitákon vizsgálják meg tudományunk helyzetét, problémáit, elsősorban a kutató-munkával kapcsolatos problémákat: a tudományos kérdésfeltevéseket, terveket, kutatási problematikájukat, tematikájukat és kutatási módszereiket. Erre indít bennünket elsősorban tudományos lelkiismeretünk, mely önkritikusan figyelmeztet bennünket kutatómunkánk és eredményeink gyengeségeire, másrészt az iskola, a pedagógusok és az egész társadalom részéről elhangzó jogos bírálatok. Ha nem is fogadhatjuk el azokat a szélsőséges, nihilista nézeteket, hogy nálunk nincs is pedagógia-tudomány, meg kell szívlelnünk azokat a jelzéseket, figyelmeztetéseket, hogy elméleti pedagógiánk nem tud hatékony segítséget, útmutatást adni ifjúságunk neveléséhez.

Régi igénye, sőt követelése a kutatóknak az is, hogy az ország különböző intézményeiben, iskolában, főiskolákon és egyetemeken folyó pedagógiai kutatómunka koordinálására konkrét, hatékony lépéseket tegyünk. ^[14]

Fenti motívumok jegyében született meg a táborozás gondolata még tavaly decemberben: egy hosszabb időtartalmú tudományos találkozóé, amelyen a folyamatban lévő munkák kutatói megvitathatják a pedagógiai kutatás problematikáját, tárgy- illetve témaválasztásuk helyességét, terjedelmét, a kutatási módszereket s amelyen az azonos témán vagy témakörben dolgozó kutatók össze tudják hangolni munkájukat. Ezzel az igénnyel hozták létre a pedagógiai tudományokért felelősséget érző szervek és intézmények: a PTI, Pedagógus Szakszervezet, az Akadémia Pedagógiai Főbizottsága ezt a tábort.

Miután tapasztalatokkal ezen a téren nem rendelkezünk és lehetőségeink is korlátozottak, első ilyen összejövételünket szerény keretek között és nem nagy számú résztvevővel gondoltuk megrendezni. De már most gondoltunk arra, hogy a pedagógia tudományos munkatársainak az ilyen munkaértekezleteit hagyománnyá fejlesztjük. Évenként fogunk tartani tudományos táborozást, egyre szélesedő részvétellel, egyre átgondoltabb és gazdagabb programmal, esetleg külföldi kutatók meghívásával.

Az előkészítő bizottság a tábor összetételét illetően abból az elgondolásból indult ki, hogy a már kidolgozás stádiumában lévő témák kutatóinak munkaértekezlete legyen az összejövetel, elsősorban tehát a Pedagógiai Tudományos Intézet is /az egyetemi, főiskolai pedagógiai tanszékek kutatóinak^[15] részvételével, de már most feltétlenül ragaszkodott olyan tekintélyes pedagógusok meghívásához és részvételéhez, akiket 1950 óta a szektáns tudománypolitika kirekesztett tudományuk művelésének lehetőségéből/. Ugyancsak régi mulasztást kívánt pótolni az előkészítő bizottság azzal, hogy az 1919-es tanítónemzedék néhány képviselőjét is meghívta.

A tábor elsődleges célja a pedagógiai kutatómunka személyi, szervezeti és eszmei-politikai feltételeinek megbeszélésén túlmenően a pedagógiai kutatások problematikájának, főleg a második ötéves tudományos terv tematikájának és kutatási módszereinek megbeszélése, megvitatása. Ebből következik, hogy jelen táborozásnak tanácskozó jellegű, nem lép fel tehát végleges szót kimondó igénytel, döntést, határozatot nem hoz.

Arról van szó, hogy a jelenleg égető tudományos és tudománypolitikai problémákat megbeszéljük és a megfelelő párt, akadémiai, államvezetési szervek felé a tudomány képviselőinek a javaslatait, elgondolásait, terveit és igényeit a táborban kialakult közös vélemény alapján közvetítjük.

A magyar pedagógiatudomány helyzetével és feladataival a XX. kongresszus útmutatásainak szellemében és elvi útmutatásai alapján a VI. 30-án tartott kibővített főbizottsági ülés, illetve ankét foglalkozott. Ez az ankét egy szerény kezdeti lépés volt a^[16] pedagógia területén a tudománypolitika és tudomány további fejlődése problémáinak feltárására, az elmúlt időszak hibáinak a megvitatására, szektás, dogmatikus módszerek, a tudomány fejlődését akadályozó tények feltárására és a kibontakozás útjának a megmutatására. Az ankéton elhangzott összes észrevételeket, igen jogos bírálatokat, és az ankét egész anyagát eljuttattuk az Akadémia II. osztályának, a Társadalom- és Történettudományi osztályának vezetőségéhez és azon keresztül az Akadémia elnökségéhez. Az Akadémia egészének feladata most a jobb munkamódszerek kidolgozása. Ennek során legkésőbb januárig napirendre kerül a Pedagógiai Főbizottság működésének elemzése, újjászervezése is. Mind a személyi összetétel, mind a vezetés tekintetében várhatók a tudományos közvélemény igényeinek megfelelő változások. A társadalom és történettudományi osztály vezetésének a párt iránymutatásai alapján az a fő törekvése, hogy minden tudományág területén sokkal nagyobb teret biztosítsunk a kutatás szabadságának, a tudományos intézetek, társulatok önálló kezdeményezésének, szervezési önállóságának, általában a marxizmus-leninizmus igazi alapján álló tudományos közvélemény kibontakoztatásának. A szervezést illetően az az álláspontja az Akadémia vezetőségének, hogy minden tudomány területén maguk a kutatók jelöljék meg a kutatómunka fő irányait, problematikáját, s az intézetekben, társulatokban, főbizottságokban rendezett alkotó viták alapján. Az akadémiai terv ezentúl csak a tudomány fejlődését leginkább^[17] előrevivő fő kutatási irányok, területek, centrális kutatási problémák megjelölését fogja tartalmazni. Az összes intézményben és tanszékeken, iskolákban folyó pedagógiai kutató munka koordinálására és a kutatók önállóságát tiszteletben tartó magas színvonalú elvi irányítására a Pedagógiai Főbizottság nemcsak a jelenlegi vezetők hibái miatt nem képes, hanem jellegénél fogva sem. Ezért a személyi összetétel és vezetés területén bekövetkező változások önmagukban még nem oldanak meg a tudományos munka megfelelő irányításának és

összehangolásának, a tudományos közvéleményt kibontakoztató fórumok megteremtésének problémáit. Ezért a Pedagógiai Főbizottság javaslatot fog tenni az Akadémia II. osztályának, illetve Elnökségének a Magyar Pedagógiai Társaság újból való megszervezésére, a jogfolytonosság alapján, valamint a Társaság lapjának, a Magyar Pedagógiának újból való megindítására. A javaslatot a Főbizottság felkérésére, ha az elvtársak is helyesnek tartják, úgy gondoltuk, hogy a magyar pedagógiai társaság 51-ben történt megszüntetésekor létrejött intéző bizottságra támaszkodva és a magyar pedagógiai társaságnak tekintélyes tapasztalatokkal rendelkező tagjainak a véleménye alapján fogja a Főbizottság a javaslatot elkészíteni és az Akadémia elnökségéhez benyújtani.

A júniusi vitán nemcsak a tudomány szervezésével, irányításával, az akadémiai főbizottság működésével kapcsolatban hangzottak el igen jogos kritikák, észrevételek, hanem széleskörű [18] igény mutatkozott a pedagógiai kutatóknak pedagógiai kutatások személyi bázisainak a kiszélesítése iránt. A kutatók jogosan követelték azt, hogy szakítani kell a szektás szűkkörű politikával a pedagógia területén is, és be kell vonni a tudományos kutató munkára mindazokat az elvtársakat, mindazokat a kommunista, marxista és nem marxista tudósokat, kutatókat, akiket a mi szektás dogmatikus politikánk a tudomány falain kívül rekesztett.

Felmerült itt mint igény és mint követelmény a pedagógiai kutatók részéről, amit kötelességünkkel tesz pártunk júniusi határozata is: a rehabilitálás lelkiismeretes, gondos végrehajtása a mi tudományunk területén is. Ebben a vonatkozásban azt kell mondanunk, hogy időrendi sorrendben természetesen hamarabb és szükségszerűbben került sor a rehabilitálás adminisztratív végrehajtására. Ez azt jelenti, hogy a törvénytelenések, a szektás politika hibái, torzításai következtében és az osztályharc szükségszerű élesedésének helytelen elméletére támaszkodó párthatározatok következtében nemcsak a tudományos munkából, hanem a párt soraiból is kirekesztett nagy tapasztalattal és tudományos felkészültséggel rendelkező marxista kutatóknak elsősorban a párttagságát kell visszaadni, másodsorban pedig anyagi lehetőséget kell biztosítani ahhoz, hogy tudományos kutató munkát végezzenek. A Kulturális és Tudományos Osztály első feladatának tartotta ezeknek az elvtársaknak pártügyük rendezését. [19] Osztályunk kérte mindazoknak az elvtársaknak a párttagsága visszaállítását, a kizárás felülvizsgálását a Központi Ellenőrző Bizottságtól, akiket véleményünk szerint az 1950-es közoktatási párthatározat ma már nyilvánvalóan igazságtalan, helytelen megállapításai alapján zártak ki a pártból. A rehabilitáció kérdése azonban túlnő a pártvezetőség apparátusának keretein, szívügye és elsődleges gondja kell legyen az állami szervezeteknek és tömegszervezeteknek, a Pedagógus Szakszervezetnek, tanácsoknak is. Meg kell mondani, hogy ez a munka nem elég átgondoltan, tervszerűen és nem kellő ütemben folyik jelenleg. Sok a tájékoztatatlanság, a huza-vona ezen a téren. Sokan beszélnek rehabilitációról, elvben egyet értenek vele, de igen kevés a konkrét lépéseknek a száma mind állami, mind egyéb vonalon. Igen kevés azoknak az elvtársaknak a száma, akik saját személyükben is felelősséget érezve és a konkrét munkát ezzel kapcsolatban vállalva végzik ezt a nemcsak a tudomány fejlődése, de az egész országos politika szempontjából igen fontos feladatot.

Még egy kérdést érintek, anélkül, hogy annak igényével lépnék fel, hogy elméletileg kidolgozott platformot javasolnék a tanácskozásunk számára. Néhány gondolatot szeretnék csupán ezzel kapcsolatban megemlíteni. Elsősorban azt, hogy továbbra is a marxizmus-leninizmus elvi alapján kívánunk dolgozni, a marxista pedagógiát akarjuk művelni, de szakítva a marxizmus és marxista pedagógia szűk, [20] szektás, dogmatikus értelmezésével és gyakorlatával. Eddigi eredményeinket el nem hallgatva fel akarjuk számolni területünkön a szektás hibákat, torzításokat, amelyeket eddig éppen mi, vezető helyeken dolgozó kutatók elkövettünk.

A kibontakozáshoz szükséges, hogy minden tudományos értékünk közreműködését és segítségét megnyerjük, elsősorban azokat a marxista kutatókat, akiknek kommunista és

tudományos becsületébe embertelenül belegázoltak, akikkel szemben törvényteleniséget követtünk el. De rajtuk kívül be kell vonni ebbe a munkába minden olyan nem marxista tudóst, kutatót is, akik a magyar dolgozó nép, a magyar ifjúság művelődésügyét és a magyar pedagógia fejlődését szívükön viselik. A néphez hű nem marxista tudósok gazdag tudományos tapasztalatai, anyagismerete, és a részükről igényelt tudományos bíráló, a vélemények szabad, őszinte mérkőzése elvi tudományos vitákban komoly korrekciót fog hozni eddig sok objektív és szubjektív hibával terhes tudományos eredményeinken és módszereinken.

A mi szektás hibáink, nem egyszer bűneink következtében a hivatalos tudomány falain kívül maradt marxista és nem marxista tudományos értékeink munkalehetőségének biztosítása azt is eredményezi majd, hogy sokkal jobban kiszélesedik a tudományos tájékozódás és kritikai értékelés és feldolgozás köre mind a nemzeti pedagógia hagyományai, mind a szovjet és nyugati pedagógia [21] mélyebb, differenciáltabb megismerését illetően.

Hogy pedagógiai tudományos munkánk ilyen irányban előre tudjon haladni, ki tudjon szélesedni, ennek a tudomány művelői részéről megmutatkozó felelősségérzeten, odaadó szívós munkán kívül személyi, szervezeti és eszmei feltételei is vannak. Fontos tehát, hogy tanácskozásaink során megbeszéljük ezeket a problémákat is. Tisztán kell látnunk: milyen jelenségek akadályozzák ilyen vonatkozásban ma még azt a kibontakozást, melyet mindnyájan várunk és amelyért mindnyájan közös erővel dolgozni akarunk.

Tettamanti Béla:

Első megjegyzésem az, hogy a júniusi ankétnek, melynek az értékelésébe most nem megyek bele, nem láttam semmiféle pozitív eredményét. Székelyné azzal biztatott bennünket, hogy az Akadémia II. osztálya gondoskodik arról, hogy azokat a hiányosságokat kiküszöbölje, amelyeket eddig elkövetett. Vajon jelentkezni fog-e az az igény a Pedagógiai Főbizottság felé, amely bizottságtól annak személyi összetételében és személyi megválogatásában is egy ennél eredményesebb pedagógiai munkát követel, nehogy megint hallgatással mellőzzük, mint ahogy hallgatással mellőztük az ankétot azt a megjegyzést, hogy nincs pedagógiatudomány. Pedig van, csak mi nem csináljuk azt. A másik, amire rá akarok térni, a Magyar Pedagógiai Társaság visszaállítása. [22] Erről a témáról nagyon komoly megjegyzéseket kérek a résztvevőktől. Van egy Pedagógiai Főbizottság. Van a PTI, a Minisztériumban különböző szakbizottságok, van egy pedagógiai munkaközösség. Vajon ebben a sok társulatban hogyan fogunk eligazodni, szervezetileg és tudományos szempontból hogyan tudjuk áttekinteni, hasznosítani és igényesen eredményessé tenni. Még egy megjegyzés. Nem beszélnék rehabilitációról, én az elkövetett igazságtalanságok jóvátételéről beszélek. Jóvátételről személyesen Mérei Ferencel, Faragó Lászlóval szemben, akiket nem rehabilitálni kell, akikkel szemben jóvátételt kell alkalmazni. Feltűnt nekem annak hangoztatása, hogy marxista pedagógiát fogunk csinálni. Azért említettem, mert az általam ismert június 30.-i jegyzőkönyvben /anélkül, hogy valaki azon az ankétot vitatkozott volna ellene/, felmerült az az álláspont, hogy nem kell marxista pedagógia: sem marxista pszichológia nem kell, sem pedig marxista pedagógia nem kell. Annak előtte Lukács György azt mondta, hogy igenis kell marxista pedagógia, marxista lélektan. Ennek a tudományos tárgyalásába most nem megyek bele, de igenis itt az az igény, hogy – minden esetleg ott felszabadult jobboldali szektás vélemény ellenére is – nekünk marxista-leninista pedagógiát kell csinálni.

/Tettamanti professzor a konferencia folyamán még számos alkalommal tett rövidebb megjegyzést az elhangzottakhoz, s ezzel nagy mértékben elősegítette a tábor munkáját./ [23]

Mérei Ferenc:

Mai tanácskozásunknak fontos eseménye, hogy a neveléstudomány munkásai találkoznak az oktatásügyi miniszterrel. Ezt a találkozást fel kell használnunk arra, hogy oktatásügy és neveléstudomány kapcsolatainak sokszorosán nehéz problémakörét tisztázzuk.

Előre kell bocsátanom, nem fogadom el azt az álláspontot, hogy nincs magyar neveléstudomány. Van. Több mint háromszáz esztendeje van, s az elmúlt hat esztendő alatt is volt.

Nos, neveléstudomány és oktatásügy kapcsolata számos szervezeti kérdést vet fel, de mindenekelőtt a két terület találkozó pontjának különleges probléma csoportjáról kell szólnunk. Ezt a probléma csoportot valamikor művelődéspolitikának neveztük. Az utóbbi időben ritkán használjuk ezt a kifejezést, ami érthető is, hiszen művelődéspolitikánk az elmúlt időszakban elszürkült, elveszítette önállóságát. Nem kisebb dolgot szeretnék itt bizonygatni, mint azt, hogy oktatásügyi kormányzatunk munkájában, az elmúlt hat esztendőben művelődéspolitikai koncepció szinte egyáltalán nem volt.

Történetileg talán annyit érdemes mondani, hogy a Függetlenségi Front lendületes, szocialista és nemzeti művelődéspolitikája valójában a Rajk-üggyel lezárult. Azóta itt-ott felbukkant ugyan valamilyen magyar ^[24] művelődéspolitikai elgondolás, mint például az 1953 júniusi határozatok után – ez azonban nem bontakozhatott ki, mert minden kezdeményezést elnyelt az akkor még erőteljes és falánk dogmatizmus.

Az önálló magyar művelődéspolitikai felszámolásában a dogmatizmus alapelve az a sztálini tétel volt, hogy a szocialista kultúra tartalmában szocialista, formájában nemzeti. Ennek a tételnek káros következményére az elmúlt hónapokban Lukács György tanítványai több cikkben mutattak rá az Új Hang és a Csillag hasábjain. Ez a sztálini tétel ugyanis azt jelenti, hogy kultúránk használja ám a nemzeti nyelvet, a nemzeti stílust, képzőművészetünk a nemzeti díszítő motívumokat, s általában a külsőség mindenütt legyen nemzeti – de a tartalom legyen szocialista!!

Mi lett ennek a következménye? A művelődés formája magyar ügy, de a tartalma nem az! A nevelés nyelve magyar, de a nevelés tartalmát a Kairov-könyv határozza meg. Ilyen körülmények között nem volt szükség magyar művelődéspolitikára, hiszen a Szovjetunió közoktatásügyi intézkedéseit, rendeleteit, éppen csak alkalmazni kellett a magyar viszonyokra. S ez az alkalmazás bizony gyakran nem is jelentett többet, mint a nemzeti nyelvet és a nemzeti díszítő elemeket.

Engedjék meg, hogy ennek bizonyítására példákat hozzak fel, olyan példákat, amelyek ma már túlhaladottak. ^[25]

Az első példa a tanítóképzés kérdése, a magyar művelődéspolitikai hagyományos problémája. Legalább egy évszázada kívánják a magyar neveléstudomány képviselői, a pedagógusok, a tanítók, a pedagógus szervezetek azt, hogy a tanítókat főiskolán képezzék. Az utolsó félévszázadban minden haladó pedagógiai mozgalom – beleértve a Magyar Tanácsköztársaság pedagógus szervezeteit – valamilyen formában zászlajára tűzte a főiskolai tanítóképzés követelését.

A felszabadulás után igen széleskörű szabad vitában tárgyaltuk meg ezt a kérdést. A párt és a kormány egyaránt magáévá tette a hagyományos követelést. 1947-ben meg is születtek a pedagógiai főiskolák, amelyek az alsótagozat tanítóit is főiskolai fokon képezték volna.

1949-ben azonban, egy héttel Rajk László letartóztatása után, egyetlen tollvonással megszűnt a főiskolai tanítóképzés, azzal a szerencsétlen indokkal, hogy a Szovjetunióban sincs. /Engedjék meg, hogy ennek pontos történetét ne mondjam el, s ne nevezzem meg azokat a

horger antalokat, akik megakadályozták, hogy ne középiskolai fokon képezzük a tanítókat./ Ezzel feladtuk a magyar művelődéspolitikai egyik hagyományos követelését. S most következik a kómius fordulat: a Szovjetunió közoktatásügye 1953-ban áttért a főiskolai tanítóképzésre. Erre 1956-ban egy minisztertanácsi rendelet – egyébként igen helyesen – nálunk is elrendeli a Tanítóképző Akadémiák felállítását. [26] Amíg hagyományos magyar követelés volt, addig nem lehetett megvalósítani, mert a mi kultúránk csak formájában nemzeti! Amikor a Szovjetunióban megjelent az idevágó rendelet, akkor nálunk is megvalósítható, mert a mi kultúránk tartalmában szocialista.

Így, jövőre talán megnyílnak nálunk a Tanítóképző Akadémiák – szovjet példára, éppen tizedik fordulójára annak a napnak, amelyen a hagyományos magyar művelődéspolitikai vívmányaként, szocialista eszménnyel először születtek meg.

A különbség csak annyi, hogy akkor Kelet-Európában mi voltunk az első helyen a felsőfokú tanítóképzés megvalósításában. Akkor igazi kezdeményezés volt, magyar és szocialista, modern és haladó, mely országos vitával, nagy művelődéspolitikai harccal jött létre. Lehet, hogy most is volt harc, lehet, hogy a minisztériumnak most is küzdenie kellett a rendeletért. De ez a harc, ez a vita ezúttal zárt ajtók mögött folyt. Hiányzott belőle a véleményeknek az a széleskörű kicserélése, pedagógusok és hozzáértők százainak az a szenvedélyes állásfoglalása, amely olyan élesen elhatárolja az önálló nemzeti kezdeményezéseket az idegen mintára készülő intézményektől. Most ugyanis egy más kulturális körülmények között megérlelt mintát ültetünk át, noha egy évtizeddel hamarabb teremtettük meg azt, amit most átveszünk. Természetesen én így is biztos vagyok abban, hogy az újonnan [27] születendő tanító akadémia a mi iskolánk lesz, magyar és szocialista.

A másik példa még fájóbb. A népi kollégiumok ügye ez. Népi demokráciánk igazi forradalmi lendületben, a neveléstörténelemben eddig páratlan nevelői hálózatot hozott létre, amely teljes felelősséggel, szocialista és magyar öntudattal vállalta az új értelmiség nevelését. Módszerének évszázados gyökerei voltak: a reformáció és a kuruckor kollégiumaihoz, a nevezetes bujdosó kollégiumokhoz nyúlt vissza, a coetus latin nevű, de tartalmában magyar hagyományait elevenítette fel, az ifjúsági önkormányzatnak azt a gyönyörű formáját, amelyet Gyulafehérvár, Patak és Debrecen adott a magyar történelemnek, s amely harcosan és izzó tűzzel fogta meg ifjúságunkat a 45-ös földosztás, az újjáépítés, majd a néphatalomért vívott harc éveiben.

Azután jött a Rajk-per. A népi kollégiumok belekerültek a vádiratba, hamarosan átalakultak diákszállóvá. Megint ugyanaz a szerencsétlen indok a Szovjetunió iskolarendszerében is diákszállók vannak.

S most ismét következik a kómius fordulat: a XX. kongresszuson elhangzik az a kívánság, hogy bennlakásos iskolákat és kollégiumokat kell szervezni. S így, miután hat év alatt szétszórtuk kollégiumi nevelőinket, visszafejlesztettük kollégiumainkat és átvettük az „élenjáró” diákszállók [28] módszerét, megint felelevenítjük elfelejtett és elhallgatott kollégiumi hagyományainkat. Amíg csak magyar volt, addig nem kellett! Addig nem volt szocialista. Csak a szovjet határozat fémjelezhetette szocialistává.

Mindkét példa azt kívánta bizonyítani, hogy a dogmatizmus sztálinista tétele a kultúra nemzeti formájáról a magyar művelődéspolitikai felszámolásához vezetett.

A szocialista kultúrának ezzel szemben formájában és tartalmában egyaránt mélységesen nemzetinek kell lennie! Nemzeti gyökerekből, nemzeti hagyományokból kell táplálkoznia, s a nagy nemzeti problémákat, nemzeti konfliktusokat kell hordoznia! Művelődéspolitikai pedig csak akkor van, ha művelődésünkhöz nemcsak a formát, azaz a nyelvet és a díszítő elemeket adjuk, hanem a tartalmat is.

Ez azt jelenti, hogy nem rendezkedhetünk be a művelődéspolitikában arra a másolásra, a kész mintáknak arra a követésére, amelyet gyakran alkotó alkalmazásnak neveztek, s amely a Rajk-per után általánossá vált. /Ennek felelőssége alól nem kívánom kivonni magamat./

Neveléstudomány és közoktatásügy kapcsolata, vagy általában államigazgatás és tudomány kapcsolata csak akkor lesz termékeny, ha eleven, vérző tudánypolitikát tudunk teremteni, [29] amely magyar és korszerű: saját gondolatainkból, vágyainkból, nemzeti célkitűzésünkől fakad, messzire előrevetített perspektívája a modern automatizált termelés felé mutat, s pillanatra sem téveszti szem elől a szocialista eszmény demokratizmusát és emberségét.

Kérem higgyék el, hogy mindaz, amit eddig mondtam, nem a felelősség kérdését feszegeti. A felelősség kérdéséről nincs külön mondanivalóm. A magyar értelmiségnek ahhoz a részéhez tartozom, amelynek véleményét az elmúlt hetekben fogalmazta meg oly pontosan a Művelt Nép egyik cikkírója. A példákat nem azért hoztam fel, hogy a felelőseket keressük. A példák annak bizonyításához kellettek, hogy az elmúlt hat évben feladtuk az önálló művelődéspolitikát.

S most vizsgáljuk meg, hogyan kellene ismét megindulnunk az önálló művelődéspolitikai útján. A közoktatásügy vezetőinek, és a neveléstudomány munkásainak komoly vitákban kell kidolgozniuk álláspontjukat minden konkrét kérdésben. Csakhogy ezúttal minden álláspontnak nagyobb perspektívát kell felölelnie. Nem művelődéspolitikai az, amely egyik Központi Vezetőség üléstől a másik Központi Vezetőség ülésig érvényes. Olyan művelődéspolitikai célokat kell kitűzni, amelyek nincsenek alárendelve a taktikai húzások félévenkénti vagy évenkénti ingadozásának.

Talán utalok egy-két ilyen kérdésre. [30]

Az első ilyen probléma a szaktudásnak és az ideológiai művelésnek az összekapcsolása. Ezen a téren eddig kártékony skolasztika érvényesült. Hiába papoltuk az egyetemi hallgatóknak, hogy jobban fognak érteni a szakmájukhoz, ha megtanulják az ideológiát – ezt semmivel sem tudtuk bizonyítani. De nem is lehet bizonyítani, mert az az anyag, amit ideológia címen tanítottunk, mit sem segít hallgatóink szaktudásán. Ezen a ponton ismét egy sztálini dogma kísért. Sztálin a XVIII. kongresszuson mondott beszédében említést tesz arról, hogy a dialektikus materializmus olyan tudomány, amely az összes többi tudományok felett áll. Nos, ez az elgondolás eltorzítja a tudományok rendszerét, eltorzítja magát a marxizmust is. Nincs és nem lehet olyan tudomány, amely minden más tudományok felett áll. Nincs és nem lehet csúcstudomány. A tudományoknak önálló életük van, önálló vérkeringésük, szervrendszerük. A helyes megoldás tehát az, hogy minden egyes tudományág saját anyagában tanítja meg azt, amit egy egyetemi hallgatónak, mint ideológiai anyagot tudnia kell. Nagyszerű alkalom kínálkozna erre egyetemeinken, főiskoláinkon, ha beiktatnák az illető tudományág történetét. Tehát a világnézeti tételeket abban a köntösben tanítanánk, amelyből legjobban kibonthatók: a tudománytörténetben.

Ehhez természetesen az kellene, hogy fellendítsük az általános tudománytörténeti munkát, a legfontosabb tudományágakban tehetséges aspiránsokat vegyünk fel tudománytörténeti témakörre. [31] Ezeknek munkáját úgy irányítsuk, hogy a tudománytörténetet ne kuriózum-gyűjteményként dolgozzák fel, hanem mint az illető tudományág sajátos gondolkodásmódjának, bizonyítási rendszerének, tehát módszerének és szemléletének történetét. Ha a feldolgozás valóságos, akkor szükségszerűen magába foglalja a kritikai gondolkodásnak azt a szintjét, amelyet dialektikusnak nevezünk.

Ez természetesen sajátos magyar probléma, a magyar művelődés kérdése. Nem fejthető ki egyetlen más ország, egyetlen más nép tantervéből és tankönyveiből.

Egy másik probléma ezzel összefüggően: a magyar műveltség arányainak kérdése. Jól tudjuk

azt, hogy 1945 előtt a magyar műveltség torz arányú szövevény volt: a természettudományi műveltség csenevész, angolkóros lábain, pókhasú törzsként ült a latinmagvú humanisztikus műveltség, a műszaki ismeretek vézna karjai fölött pedig az óriási vízfej: a jogász Magyarországa különös ismeretanyaga, amely a reformnemzedék kezében még a függetlenség fegyvere volt, de szörnyű teherként nehezedett a magyar értelmiségre a felszabadulás előtti évtizedekben.

Nos, 1945 után egy tudatos magyar művelődéspolitikai felmérte e torz arányokat. Éveken át folytak a kemény viták a Köznevelési Tanácsban, a Szabadművelődési Tanácsban, még tán a Művészeti Tanácsban is és főként a [32] közoktatásügyi kérdésekben kiküldött pártközi bizottságokban. E tanácskozások és viták eredményeként 1947-ben megkezdődött ezeknek az arányoknak a kiegyenlítése: tanrend-módosítás a biológia, fizika, vegytan javára; az ismeretterjesztő irodalom áttolódása a természettudományok, a közgazdaságtudomány, a statisztikai tudomány stb. felé; súlyosan elhanyagolt ismeretágak és tudományterületek kaptak ismét polgárjogot, példa erre a lélektani és a szociológiai tanszékek felállítása a Pesti Egyetemen. Komoly lépést jelentett a természettudományi szemlélet hatékony érvényesítése a nevelőképzésben.

A természettudományok és a műszaki tudományok helye a közoktatás rendszerében azóta is növekedett. A magyar általános műveltség belső aránya változott, de lényegében nem javult. Nem javult azért, mert az általános műveltség döntő tantárgya óriási óraszámában az az ideológiai tárgy lett, amelynek anyaga három hónaponként változott: minden központi vezetőségi ülés után, esetleg még gyakrabban, ha I. V. Sztálinnak, egy iránymutató cikke, esetleg sajtónyilatkozata jelent meg. Ahol pedig ez az ideológiai oktatás nem követte a pártélet háromhónapos érverését, ott a hallgatók évről-évre mindig ugyanazt tanulták, nevezetesen a párttörténetet. Tudok olyan tudományos intézetet, amelynek munkatársai – főiskolai tanárok, adjunktusok, tudományos kutatók – vagy öt esztendő óta minden évben a párttörténet első hat fejezetét tanulják. Soha tovább nem jutottak. [33]

Nos, ennek az ideológiai anyagnak e túlméretezett helye a közoktatásban, s különösképpen a párttörténet kötelező anyagként való oktatása az önálló magyar művelődéspolitikai feladása volt. A magyar művelődéspolitikai megkívánta volna, hogy a történelmi tantárgy keretén belül tanítsák a tanárok a nemzetközi és a magyar munkásmozgalom történetét is, s ezen belül a Szovjetunió Kommunista Pártjának történetét is. De az, hogy az egész magyar értelmiséget éveken át az SzKP történetére tanítottuk – függetlenül attól, hogy annak anyaga helyes vagy nem helyes, hogy a könyv, amiből tanítottuk, jó vagy rossz – ez a magyar művelődéspolitikai feladását jelentette. Nem az a kifogásom tehát, hogy a személyi kultusz eltorzította a párttörténetet, nem is az, hogy egyik vagy másik téves sztálini tétel nem helytálló adatokat iktatott az anyagba. Azt állítom, hogy az SzKP történetének a magyar műveltségbe való ilyen irányú beiktatása alapvetően helytelen lenne még akkor is, ha Sztálinnak minden tételét most is helyesnek tartanánk. /Más kérdés, hogy akkor is meg merném-e ezt mondani./

A harmadik probléma, amelyet a neveléstudomány munkásainak és az oktatásügy vezetőinek együttesen kellene megvitatni, a magyar művelődéspolitikai új fellendülése érdekében: az úgynevezett haladó hagyományok kérdése.

Egy nemzet története, politikai, művelődési tudományos életének története mindenkor szerves egésznek alkot. Egy-egy alakját, egy-egy irányát mindenkor úgy [34] kell értékelnünk és elhelyeznünk, hogy ezzel felmérjük forradalmi jelentőségét és egyben megmutassuk hatását. Ezzel szemben a „haladó hagyományok” kiemelésének szempontja egyetlen kritériumot ismert: a propaganda értéket. Ez a szempont elvékonyította a nemzeti történelmet, művelődéstörténelmünket jól áttekinthető példatárrá változtatta, amelyből egy aktuális kampányhoz mindenkor kiválaszthatjuk a megfelelő „hagyományos” alakot. Ebben az

elvékonyított történelemben magányos szirtként mered egy-egy alak – Apáczai Cseri vagy Bólyai – egymagukban harcolnak valami ellen, nem lehet tudni, hogy ki ellen, nem lehet tudni, hogy kik a szövetségeseik, nem lehet tudni, hogy honnan jöttek, mert a kor, az irány, amelyhez kapcsolódnak, esetleg nem került a haladó hagyományok címén kiválasztottak listájára.

A haladó hagyomány szelektáló szempontja is azokhoz a dogmatikus előítéletekhez tartozik, amelyeket egy hatékony művelődéspolitikának fel kell számolnia.

Mindezzel csupán azt kívántam bizonyítani, hogy a műveltség arányainak és anyagának kérdése, valamint ideológia és műveltségi anyag arányának kérdése ma még nyitott, megoldatlan. Megoldásához sajátos magyar művelődéspolitika kell, azaz tudomány és oktatásügy találkozása a nagy nemzeti kérdések megoldásában.

Ebbe a körbe tartoznak azok a problémák is, amelyeket a miniszter elvtárs bevezetőjében említett; ide ^[35] tartozik a nevelői cél meghatározása, a tanszabadság és a színvonal kérdése, valamint az iskola erkölcsi színezetének és ezen belül a sokat emlegetett hipokrizisnek a kérdése, s nem utolsósorban a nevelésnek, a családi és a társadalmi nevelésnek az eddiginél hatékonyabb népszerűsítése.

S most térjünk át arra, hogy milyen szervezeti garanciák kellenek a magyar iskolapolitika megújításához: hogyan, milyen szervezeti feltételek között vehetne részt a neveléstudomány a művelődéspolitika munkájában? Milyen intézmény biztosíthatná oktatásügy és neveléstudomány művelődéspolitikai együttműködését?

Ha körül nézünk a világban, szervezeti szempontból háromféle megoldást látunk e minden országban súlyos problémára. A három megoldási típus a következő:

a/ Valamiféle autonóm szerv, mint amilyen nálunk a Köznevelési Tanács volt, amely bizonyos keretek közt biztosított függetlenségével, s tekintélyével a neveléstudományok eredményének alapján mond véleményt az oktatásügyi kormányzat intézkedés- és rendelet tervezeteiről.

b/ Nagytekinélyű, teljesen független tudományos testület, mint a Szovjetunióban az Orosz Szovjetköztársaság Neveléstudományi Akadémiája, amely a tudományos intézményeket az egész ^[36] területen egybefogja és teljesértékű szervként képviseli kialakított álláspontját az Oktatásügyi Minisztériummal szemben, amelytől szervezetileg független.

c/ A harmadik megoldás a tankerületi rendszer, mint például Franciaországban a rektori intézmény, amely óvodától egyetemig egyesíti a közoktatásügy, s ezen belül a neveléstudomány minden intézményét, és ennek megfelelően nagykiterjedésű helyi autonómiát élvez.

E harmadik megoldás olyan speciálisan francia, olyan sajátos történeti körülmények közt alakult ki, hogy átültetésére gondolni sem szabad. Nincs is értelme ilyen kis országban, amely központilag is könnyen áttekinthető.

Tudomásul kell vennünk, hogy a probléma Magyarországon megoldatlan. A Pedagógiai Tudományos Intézet az OM alá tartozik. Független helyzete olyan nagyfokú, hogy nem érvényesítheti a neveléstudomány kezdeményező és ellenőrző funkcióját az oktatásügyi igazgatással szemben. /Amikor ellenőrző funkciót mondok, nem arra gondolok, hogy egy tudományos intézet ellenőrizhet egy minisztériumot. Egyszerűen csak arról van szó, hogy csak olyan intézmény mondhat véleményt a miniszter rendeleteiről, amely közvetlenül nem függ tőle. A PTI mai független helyzetében nehezen képviselhetné a neveléstudomány teljesértékű álláspontját./

Az Akadémia Pedagógiai Főbizottsága ugyancsak nem tehet eleget ennek a [37] feladatnak. Kötik az akadémiai konvenciók, amelyek igazgatási kérdésekben kötelezővé teszik a passzivitást. A főbizottság csak tudományos kérdésekbe szólhat bele, de nem a közoktatásügybe. Ha felkérjük, mondhat véleményt, de csak azzal a kötelező mértéktartással, amelyet általában az akadémiai szervek képviselnek.

Kíváncsinos lenne tehát egy olyasféle intézményt szervezni, mint a Köznevelési Tanács volt, amely egészen kicsi apparátussal, és igen nagyszámú külső szakértővel mondana véleményt a miniszternek a minisztérium rendelettervezeteiről, s emellett szükség esetén önálló kezdeményezéssel is felléphetne. E szervezet valóban közvetíthetné a minisztériumnak a neveléstudomány és a pedagógia összesített tapasztalatát; mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a régi OKT mintegy hatszáz külső szakértővel dolgozott, tehát valójában mindenkit igénybe vett, aki Magyarországon egy adott kérdéshez érdemben hozzá tudott szólni.

A Köznevelési Tanács megszervezése nagymértékben javíthatná a neveléstudomány és az oktatásügyi hatóságok együttműködését.

Ezzel azonban a neveléstudomány valamennyi problémáját még nem oldottuk meg. Megoldásra vár az egyetemi pedagógia oktatás ügye is. A pedagógia helyzete az egyetemeken, különösképpen a pesti egyetemen megoldatlan. A pesti egyetemnek tulajdonképpen két tanárképző [38] kara van: a bölcsészkar és a természettudományi kar; mindkettő inkább tanárképesítő, mint tanárképző intézmény. Annak idején egy ügyes cselszövészel a kötelező tanmenetet úgy alakították át /ehhez a pedológia bűnei szolgáltattak indokot/, hogy a pedagógiaoktatás csaknem teljesen kiesett a tanárképzésből. Lehetséges, hogy mindkét kar kiváló tudósokat képez. De tanárt nem képeznek, az bizonyos. Nem lehet ugyanis tanárt képezni gyakorlat nélkül, már pedig a gyakorlóév megszűnt, a tanárképző intézet megszűnt, egyszóval a tanárképzési munka minimális. Gyökeres változást kell végrehajtani, ki kell egyenlíteni a képesítés és a képzés közti különbséget. Ennek egyik előfeltétele a tanárképzési gyakorlat helyreállítása, a másik a tanszékek kérdése. Pesten ma két óriási karnak összesen egy pedagógia tanszéke van. Ez helytelen. A természettudományi karon másképpen kell oktatni a pedagógiát, mint a bölcsészkaron. A természettudományi karon az általános neveléstannak, az általános didaktikának, sőt a neveléstörténetnek az anyagában is elsősorban a természettudományi ismereteket kell mozgósítani, a bölcsészkaron pedig a humanisztikus ismereteket. Egy és ugyanazt a neveléstani témát másként kell előadni a két karon. A megoldás tehát két pedagógia tanszék a pesti Egyetemen. Az egyik inkább természettudományi, a másik inkább humanisztikus orientációjú legyen. Ezzel területünk egyik legsúlyosabb hiányosságán segítenénk. [39]

Utalnom kell még arra is, hogy a meglévő egy tanszék ügye sem teljesen rendezett. A tanszéknek nincs professzora. Egy tanárképző egyetemen, ahol úgy hiszem négy magyar irodalom professzor van, egyetlen pedagógia professzor sincs. A két karnak összesen nincs egy pedagógia professzora sem, pedig mindkettő tanárt képez. /Ez a Ludas Matyiba kívánczik./ Egyetlen tanszékvezető docens van. Úgy hiszem ezen a ponton teljesen egybehangozó a neveléstudomány munkásainak véleménye: azonnal pályázatot kell kiírni a pedagógia tanszék betöltésére.

Utolsónak maradt a rehabilitáció kérdése. S ez egyenesen interpelláció miniszter elvtárshoz. Személy szerint neki szól. Az OM elhanyagolta a rehabilitációk ügyét. Bizonyos előkelő konzervativizmus jellemzi ezen a téren. Az OM hivatalos lapjából, a Köznevelésből tudjuk, hogy rehabilitáltak négy tanítót és négy középiskolai tanárt, meg hat délszláv tanítót. A miniszter elvtárs felszólalásából további három egyetemi tanár rehabilitációjáról szerzünk tudomást. Csakhogy az OM nagy rehabilitációs adóssága még hátra van, s ez az 1950-es tisztogatás ügye. Az 1950-es párthatározat után kétszáz embert szórtak ki az OM-ból és az

ONI-ból. S ebből úgy tudom 160 kommunista volt. A kétszáz között és a 160 között is sok olyan akadt, aki nem való a központi igazgatásba. Olyan, aki egyszerűen rosszul dolgozott. /Akkor is voltak, akik rosszul dolgoztak, nemcsak most./ De a [40] kiszórtak jelentékeny része rehabilitációra szorul. A kérdést egységesen kell megvizsgálni. Így tehát interpellációt nyújtok be a miniszter elvtársához, abban az ügyben, hogy az OM állítsa fel a maga rehabilitációs bizottságát. Ezt a feladatot nem lehet a személyzeti osztályra bízni, ez nem személyzeti ügy, ez nem a káderek színvonalán mozog. Politikai feladatról van szó, amely a miniszter elvtárs kompetenciája alá tartozik, és nem a személyzeti osztály felelősségi körébe.

Az ilyen nagyobb ügyeket módszeresen kell elővenni, felülvizsgálni és meghozni a rehabilitációs döntéseket. Aggodalomra nincs ok, olcsó ügyek ezek; nem terheli komolyan az államháztartást, még a státusz probléma is kevés, hiszen az érdekelt személyek óriási többsége ma is állásban van és ma is a közoktatásügyben dolgozik. Olyanokról van szó, akiket annakidején fegyelmi eljárás nélkül, tízperces „felmondási idővel” dobta ki, azután esetleg elhelyezték alacsonyabb állásban, mondjuk ezer forinttal kisebb fizetéssel, ami így fegyelmi eljárás nélkül törvénytelen: a Munka Törvénykönyv tiltja. Ezeket hozzá kell segíteni ahhoz, hogy ismét előbbre jussanak a ranglétrán. Vannak aztán olyanok, – tudomásom szerint öt személy, az ONI ügyben – akiknek a rendelkezési állományba helyezéskor járó összeget nem fizették ki, azzal a kényelmes káderes-szemlélettel, hogy „ellenségnek semmi sem jár.” De arra a kérdésre azután, hogy mitől ellenség, gyakran azt a cinikus feleletet kapták, hogy hiszen még a felmondási díjukat sem kapták meg, [41] ez már csak elég bizonyíték arra, hogy ellenségek. De hangsúlyozom, ilyen is csak néhány van. Az érdekelt személyek nagy része, mint a Wazyk versben „Csak egy papírosra vár”, egy papírosra, amely a becsületét visszaadja.

Az OM rehabilitációs bizottságának szembe kell nézni egy súlyos és kínos üggyel. Tudja-e a miniszter elvtárs azt, hogy az ő területén van az egyetlen olyan Kossuth-díjas, aki még ma sem dolgozhat a szakmájában, s akit a káderek valami ostoba határozata eltiltott attól a foglalkozástól, amelynek gyakorlásáért Kossuth-díjat kapott. Ez az ember a Magyar Népköztársaság első Kossuth-díjas pedagógusa: Kardos László, a NÉKOSz főtitkára.

Be kell látnia miniszter elvtárs, hogy ez a helyzet a magyar neveléstudomány szégyene. Kardos László elvtársnak igen előkelő állása van, de a második szakmájában. Igazi szakmájából ki van tiltva. Nem túlzok, ha azt mondom, hogy a minisztérium vezetőit súlyos felelősség terheli ebben az ügyben és meglehetősen széleskörű közvélemény várja e kérdés megoldását.

Legyen szabad befejezésül összefoglalni a javaslatokat:

1. Javasolom a Köznevelési Tanács felállítását, vagyis a minisztérium mellett működő olyan véleményező szerv életrekeltését, amelynek érdembeli funkciója a művelődéspolitikai, illetve iskolapolitikai kérdések széleskörű megvitatása lenne. [42]

2. Javaslom, hogy szervezzen a minisztérium a budapesti Egyetemen egy 2. számú pedagógiai tanszéket, természettudományos orientációval.

3. Haladéktalanul írja ki a minisztérium a pályázatot egy pesti Pedagógiai Tanszék betöltésére.

4. Szervezze meg a miniszter elvtárs az OM-ben a rehabilitációs bizottságot, saját irányításával, saját közvetlen ellenőrzése alatt. Biztosítson helyet ebben a bizottságban a személyzeti osztálynak, de ne bízsa ezt az általános politikai feladatot kizárólag a személyzeti osztályra.

Remélem, hogy ezeknek a javaslatoknak legalább egy részét megvalósítjuk. Mindez közelebb fogja hozni egymáshoz az oktatásügyi hatóságokat és a neveléstudomány munkásait, a

magyar művelődéspolitikára hasznára.

Tettamanti Béla:

Megkérdezi a Minisztert, hogy mielőtt Nagy Sándor elmondaná beszédét nem óhajt-e megjegyzéseket fűzni a Mérei Ferenc által elmondottakhoz.

Kónya Albert:

Egészen röviden és rögtönözve szeretnék reflektálni Mérei elvtárs által mondottakra. Bevezetőmben már utaltam ^[43] arra, hogy a hét folyamán szeretnék még egyszer lejönni a tanácskozás vége felé. Egynéhány fontos kérdésre és különösen javaslataira akkor térnék majd vissza. A javaslatokat fontosnak tartom. Felszólalásával lényegében egyetértek. Két dolgot fűznék röviden hozzá. Az egyik az, hogy a mai helyzetet én magam valamivel jobbnak és több eredményt felmutatónak látom, mint ahogy így első hallásra Mérei hozzászólásából ez kiderülni látszik. Mérei elvtárs kritizálta a magyar művelődéspolitikára elmúlt éveit. A példák lényegével egyetértek, de a tanítóképzés új formájára vonatkozó határozatnak csak egy bizonyos optikája olyan, mint ahogy azt Mérei elvtárs mondta, hogy ti. a mostani rendezés is a szovjet tapasztalatoknak szigorú kopírozásán alapul. Nem így jött létre a határozat. És ha fel is merülhet ez az optika, ez nem ok arra, hogy meggondoljuk magunkat, csak arra ok, hogy minél megfontoltabban, minél jobban előkészítve hajtsuk végre ezt a változtatást. Ugyanez a helyzet a népi kollégiumok, általában az egyetemek és középiskolai kollégiumokkal kapcsolatban. Itt sem az adta számunkra az új feladatot, hogy a Szovjetunióban is éppen most indult el hasonló mozgalom. Be kell vallanom, én a magam részéről nagyon sajnálom, hogy nem vagyok tájékozódva kellően afelől, hogy ez év folyamán a szovjet egyetemeken a diákszálló rendszer milyen változáson ment keresztül, de talán ez is mutatja, hogy nem a kopírozó szándék tetet velünk lépéseket az egyetemi és középiskolai kollégiumi hálózat felülvizsgálására. ^[44]

A másik, ami csak egész rövid megjegyzés akar lenni: egyetértek azzal a gondolatmenettel, amit Mérei elvtárs itt kifejtett, a nemzeti sajátosságok, a nemzeti jelleg megbecsülése, alkalmazása, figyelembevétele, szerves beépítése tekintetében, persze nagyon hangsúlyozottan kell a magyar munkásmozgalomnak szerepelnie. Feladatunk megmutatni és az oktatáspolitikánkban, művelődéspolitikánkban azt is figyelembe venni, hogyan voltunk és vagyunk mi részei a világszerte folyó haladásnak. Ez a megjegyzés bizonyos kiegészítést kívánja jelenteni annak, amit Mérei elvtárs itt elmondott. Ennyit tudnék hirtelenében mondani felszólalására, ismétlem, hogy a hét végén vissza fogok térni az itt felvetett problémákra, különösen javaslataira.

Nagy Sándor:

Engedjék meg, hogy jelentést tegyek, illetve bizonyos tájékoztatást adjak azokról az előzetes munkálatokról, amelyeket az itt megvitatásra kerülő országos kutatási tematikával kapcsolatban az augusztus 31-én összehívott kommunista aktívák az ezáltal kiküldött koordinációs bizottság elvégzett.

Azzal kell kezdenem, hogy ez a tábor – amely szakszervezetünknek kétségtelenül fontos kezdeményezése és rendezvénye – eredetileg néhány pedagógiai téma megvitatását kívánta napirendjére ^[45] tűzni. Az utóbbi hónapok pedagógiai vitái alapján azonban eléggé általánosan az a vélemény alakult ki, hogy nem egyes témákkal kell itt foglalkoznunk, hanem meg kell beszélnünk végre országos kutatási tervünket és a kutató munka országos koordinációjával, pedagógiai tudományos életünk demokratizálásával, a pedagógiai sajtóval és a többivel kapcsolatos kérdéseinket, valamint mindazokat a problémákat, amelyek nap mint nap

szóba kerülnek és amelyek végső soron azt jelentik, hogy egyre mélyebben hatnak azok az eszmék, amelyeket a XX. kongresszus anyagából megismertünk.

A nyár folyamán elkészült egy ötéves kutatási tematika, amely az egyetemi és főiskolai tanszékek, valamint a PTI és KPTI kutatási terveit tartalmazta. Ez a tematika – amint ez a közkézen forgó anyag bevezetőjétől kitűnik – az MDP KV Tudományos és Köznevelési Osztálya által összehívott aktíva elé került abból a célból, hogy a Tudományos és Köznevelési Osztály megismerje a tudomány problémáit s ezen az alapon tudjon segítséget adni a kutató munka anyagi, szervezeti és eszmei bázisának megerősítéséhez. – Az aktíva az anyag megvitatása után egy héttagú bizottságot küldött ki abból a célból, hogy a tematikán az aktíva által megadott szempontoknak megfelelően tovább dolgozzék. Ennek a bizottságnak a munkája nyomán került itt Önök elé a tematika a jelenlegi formában és ennek a bizottságnak a megbízásából terjeszték most elő néhány kérdést, ^[46] amelyek nagyrészt nyitott kérdések és megítélésünk szerint a tábor résztvevőinek állásfoglalását igénylik annak érdekében, hogy a tematikát végleges formában lehessen kidolgozni és tudományunk szükséges továbbfejlesztésének mindenirányú feltételeit lehessen biztosítani.

I.

Az aktíva megállapította, hogy az eléje terjesztett tematikából nem látszik még kielégítő tervszerűség s az egész pedagógiai kutatáson nem látszik meg a célirányos összefogás. Ez a megállapítás természetesen következett a ténylegesen meglévő helyzeten kívül magából abból a körülményből is, hogy a tematika abban a stádiumban még tanszékenként és intézményenként sorolta fel a témákat s így nehéz volt abban bármiféle összehangoltságot felfedezni. Nem is volt még akkor ilyen tematikában és – amint az Elvtársak tudják – ez a helyzet már évek óta nem változik.

Ebből következik az aktívának az a megállapítása, hogy a kutatási tematika meglehetősen szétszórótt és semmiképpen nem megnyugtató ez a szétszórtság.

Felmerült a kérdés, vajon szükség van-e egyáltalán ilyenszerű koordinációra, mint amilyenre a tematika vállalkozni akar? Volt olyan álláspont, amely szerint a kutató voltaképpen koordinálja munkáját mindazokkal a kutatókkal, akik bárhol a világon ugyanabban a témában dolgoznak. – Ez természetesen ideális ^[47] esetben így van. Egyrészt azonban meg kell állapítani, hogy a koordinációnak ez a szélesen értelmezett formája sem tapasztalható megnyugtató módon kutatásaink egész területén, másrészt viszont az sem tapasztalható, hogy legalább a hazai kutatók az azonos témákban folyó kutatásokat egymással összeegyeztetnék. Így meglehetősen sok az izoláltan folyó kutatómunka, amelynek a hatékonysága esetenként éppen emiatt az elszigeteltség miatt lényegesen csökken.

Volt olyan álláspont az aktíván, amely a tematika említett szétszórtsága miatt azt igényelte, hogy a legsürgősebb feladatokra kellene a kutatásnak „ráállnia” és ezeket a sürgős feladatokat kellene komplex vizsgálatok segítségével megoldania. A kérdés nyitva maradt. Az u. n. sürgető témák természetesen indokoltak lehetnek, ugyanakkor azonban a tudománynak be kell rendezkednie fundamentális kutatásokra is, ha csak nem akar perspektívtalanul dolgozni. Ezt a kérdést az aktíva részleteiben nem vitatta meg, azonban – úgy gondolom – egyike volt a legfontosabb kérdéseknek, amelyeket érintett. Mindenesetre jelzi azt az igényt, hogy tematikánk egészét, illetve valamennyi témáját elvileg megokoljuk a pedagógiai tudomány jövő feladatai, előrehaladása, ifjúságunk szocialista nevelésének igényei szempontjából.

Arra a kérdésre, hogy vajon ezek-e a legfontosabb kutatási témák, amelyek a tematikában szerepelnek, az ^[48] aktíva nem válaszolt határozott igen-nel. Volt olyan álláspont is, amely szerint nem okvetlenül ezek, illetve ezek nem minden fontosat tartalmaznak. – Ezzel kapcsolatban egyelőre csak két megjegyzést szeretnék tenni. – Az egyik az, hogy a

kutatóknak meg kell adni azt a bizalmat, hogy nyilvánvalóan általában a tudomány és a pedagógiai gyakorlat fejlődése szempontjából fontos kérdéseken dolgoznak. Másrészt viszont figyelmeztetést is jelent számunkra az említett álláspont, hogy ismételten meg kell vizsgálni a tematikát az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának helyes értelmezése alapján. Ha ugyanis bebizonyosodik a témák egy részéről, hogy nem alapvetően fontosak és ez nem valamiféle prakticismus alapján, hanem a tudomány fejlődésének belső törvényei alapján bizonyosodik be, akkor ez természetesen nagy luxus a mi tudományunk jelenlegi fejlettségi szakaszában. Nyilvánvaló, hogy teljesen megengedhetetlen lenne a kutatók témaválasztási szabadságát korlátozni és őket esetleg olyan témák elhagyására bírni, amelyekben már hosszabb ideje dolgoznak. Ugyanakkor azonban fel kell hívni a figyelmet arra, hogy bizonyos fontos témákon senki sem dolgozik s ezt abban a reményben kell tenni, hogy akad kutatójuk ezeknek a témáknak. /Ezekre később még visszatérek./

Az aktíván erőteljesen jelentkezett az az igény, hogy a pedagógiai tudomány adjon több segítséget a gyakorlatnak, mint amennyit az elmúlt években adott; [kérdezze meg] az elméleti és gyakorlati ^[49] pedagógusokat, milyen igényeik vannak a pedagógiai kutatásokkal kapcsolatban stb.

Ebben a vonatkozásban elő szokott kerülni az a probléma, hogy azok az igények, amelyeket gyakorló pedagógusok a kutatással kapcsolatban esetről-esetre bejelentenek, rendkívül különbözőek, esetenként teljesen praktikus jellegű napi feladatok sürgős megoldására vonatkoznak, néha éppen ezért bizonyos türelmetlenséggel szoktuk kezelni ezeket az igényeket, mint olyanokat, amelyek hosszabblejárátú kutatási tervekkel nem egyeztethetők össze, illetve – különösen fundamentális kutatásoktól – esetleg távolállóknak látszanak. Ennek ellenére nem gondolom, hogy fenn lehetne tartani azt az esetleges álláspontot, amely ezektől az igényektől távoltartja magát. Nincs szó itt arról, véleményem szerint, hogy valamiféle prakticismus vonalán kezdjen haladni a kutatás, vagy annak egy része, de a gyakorlat igényeinek komoly megfontolása csak megtermékenyítheti a tudományt. A gyakorlat igényei között sok nagyon is egyszerű megfogalmazású téma szerepel; nyilvánvalóan a kutatás feladata annak eldöntése, hogy ezek közül a legfontosabbak hogyan, milyen összefüggésben állíthatók be a kutatásokba.

Csak egyetlen példára szeretnék hivatkozni s ez a túlterhelés kérdése. Valóban olyan napi kérdés, amellyel kapcsolatban lépten-nyomon halljuk a panaszokat. Ha mi olyan fundamentális kutatást tudunk végezni, amely egy bizonyos ^[50] idő után tudományos pontossággal meg tudja jelölni azokat a sztenderdeket, amelyeket különböző életkorokban az alapfogalmak és alapvető készségek tekintetében a tanítási anyagba fel lehet venni, akkor nyilvánvalóan közvetlenül áttevődik egy fundamentális kutatás eredménye a pedagógiai gyakorlat mindennapi életébe.

Nem szeretném ezzel azt állítani, hogy az összefüggések mindenütt ilyen nyilvánvalóak, de nézetem szerint a legtöbb esetben meglepően kézenfekvők.

Emellett természetesen általában nagy kérdés és tisztázandó kérdés az elmélet és gyakorlat viszonya tudományunk területén, tekintve, hogy nem jelentéktelenek a nézeteltérések a kutatók között ebben a vonatkozásban.

Az aktív érintette a kutatási módszerek kérdését is. Gyakorló pedagógusok hangsúlyozták, hogy a kutatások egy részének kevés kapcsolata van a pedagógusok munkájával, nem épít eléggé ennek a munkának a megfigyelésére. Ugyanakkor olyan észrevétel is elhangzott más oldalról, hogy lehetetlen a kutatást úgy elképzelni, hogy valaki „odamegy a gyakorlathoz és azt tanulmányozza”. Nem „odamenni” kell, hanem a jelenségeket kísérletileg létrehozni.

Azt gondolom, hogy a pedagógiai kutatásban mindkettőt tenni kell, sőt ennél többet is, ha a

kutatási módszerek kielégítő kombinációját akarjuk [51] létrehozni, bár ez természetesen esetről-esetre más lesz.

A kutatási módszerek kérdése – amelyre vonatkozóan külön anyagot is kaptak az Elvtársak – nyilvánvalóan komoly helyet kap majd az itt kialakuló vitákban.

Az aktíva felhívta a figyelmet a komplex kutatások fontosságára, illetve arra, hogy ebben az irányban lépéseket kell tenni. – Mostani tematikánkban már van egy-két ilyen téma, azonban azt kell mondani, hogy ebben a vonatkozásban még nagyon a kezdeti lépéseknél tartunk és nem a komplex kutatás a tipikus, hanem sokkal inkább az olyan témák, amelyeknek esetében a kutató maga akar vállalkozni egy nagy kérdés mindenoldalú – neveléstudományi, történeti, lélektani – vizsgálatára. Ez szükségképpen a téma felületi kezelésére kényszeríti a kutatót.

Az antimarxista nézetek kérdésében az aktíva azon határozott platformon állt, hogy ezekkel ma is és továbbra is szembenállunk, de tudományosan elemezve kell azokat legyőznünk. Egyébként ez a kérdés sem kerülhetett részletes megvitatásra és mint a legtöbb kérdés, ami szerepelt az aktíván, csupán jelzés-szerű, s ezekben a tudomány munkásainak egységes és helyes álláspontokat kell a további viták során kialakítaniok.

Szóbakerült az aktíván a tanszékek kutatási profiljának a kérdése. Ezt később még érinteni szeretném. [52]

Az aktíva megállapította, hogy a didaktikai kérdések sajnálatos módon háttérbe szorulnak a tematikákban, a módszertani kutatások pedig úgyszólván teljesen hiányoznak. Kifogásolta ezek mellett a családi nevelés kérdéseinek nem eléggé erőteljes vizsgálatát, a túlterhelés kérdésének a tematikákból való kimaradását, a serdülők nevelésének kérdéseivel való nem kielégítő foglalkozást, hiányolta a tanterv-elméletet és szükségesnek tartotta az óvodai nevelés kérdéseinek a tematikában való szereplését. – Mindezek, amint látják, a jelenlegi tematikákban részben szerepelnek, részben az előző tematikához viszonyítva bizonyos mértékben erősebb hangsúlyt kapnak, bár – gondolom – ez még mindig nem teljesen kielégítő.

Mindezek mellett az aktíva szükségesnek tartotta annak leszögezését is, hogy a tematikával kapcsolatban készüljön terv a viták minél szélesebb körű megrendezésére. Érintette a pedagógiai sajtó kérdéseit, a Horthy-korszakkal kapcsolatos tematikus történeti kutatások megfontolásának szükségességét. Ugyancsak megfontolandónak tartotta, hogy ne öt éves, hanem egyenlőre két éves kutatási tematika készüljön.

Az aktívának ezzel az álláspontjával a kutatók jelentős része az eddigiekben egyetértését fejezte ki. A kérdés azonban nyitott s a tematika ebből a szempontból bizonyos mértékben felemás összképet mutat. [53]

Az elmondottakkal természetesen nem tudtam kimeríteni azoknak a problémáknak az összességét, amelyekkel az augusztus 31.-i aktíva foglalkozott. Mindenesetre úgy gondolom, hogy ezek voltak a legfontosabbak. Hozzá kell tennem, hogy természetesen a problémák széles köre miatt itt részletes megvitatásukra nem kerülhetett sor, a legtöbb esetben csak exponálásuk történt meg.

II.

Az aktíva ülés szempontjainak megfelelően az aktíva által kiküldött bizottság továbbfejlesztette a tematikát s abba az állapotba hozta, amelyben most az Elvtársak kezébe került. Szükséges azonban erre vonatkozóan a koordinációs bizottság néhány megjegyzését előterjesztenem.

Mindenekelőtt meg kell említenem, hogy a bizottság véleménye szerint a témák között

vannak nagyon is általános témák. Ez természetesen többféle körülményből származhat. Abból is, hogy a tematika összeállításakor nem volt mód a kutatókkal személyesen beszélni, s így a témák részletkérdéseit nem mindenütt ismertük. Az általános megfogalmazás azonban esetenként azt is jelentheti, hogy az adott témákban a kutatás részletkérdései még nem teljesen kialakultak, vagy esetleg nem kellően átgondoltak.

Vannak olyan témák is, amelyek nem abban az értelemben problematikusak, hogy az adott témák mindenoldalú – [54] lélektani, neveléstörténeti, didaktikai – megvizsgálása egyetlen kutató számára aligha megoldható. Attól lehet tartani, hogy az ilyen kutatások nagyon is extenzívek lehetnek. Természetesen előfordulhat, hogy csak a tematika helyenkénti hiányos, vagy nagyon is vázlatos megfogalmazása következtében keletkezik ez a benyomás.

Problemátikus a tematika rendszertani álláspontja is. Ez elsősorban azért problematikus, mert problematikus magának a pedagógiai tudománynak a rendszere is. Emellett lehetséges, hogy különböző témák ebben a tematikában valóban nem a maguk megfelelő rendszertani helyén vannak. Ezt csak az illetékesek javíthatják ki. Vannak pl. gondolkodás-nevelési témák, amelyek a kutatás általunk ismert iránya miatt a nevelés lélektanba kerültek, ugyanakkor ilyen téma – a kutatás jellege miatt – a didaktika részben is van. – A bizottságnak az volt az álláspontja ebben a kérdésben, hogy a problematikus rendszerben is születhetnek jó művek és – bár a rendszertani kérdések megvitatása nagyon is indokolt – kifejezetten a tematika viszonylatában nem lenne helyes a rendszertani kérdések előtérbe helyezése. Ezzel az állásponttal természetesen lehet vitatkozni, de nem kétséges, hogy itt most a témák országos feltárása, a témák kutatásának egybefogása és bármilyen laza rendszerben való elhelyezése fontosabb szempont, mert ezzel magával olyan munkát végzünk el, amit eddig nem sikerült még elvégezni. [55]

A bizottság változatlanul nem tartja megnyugtatónak a didaktikai kutatások viszonylag szűkös területét, de még inkább nyugtalanítóan tartja, hogy a gyermeklélektan csak egyetlen témával szerepel. Ha előre akarunk jutni a gyermeklélektani kutatások kérdésében okvetlen előrehaladást kell elérni. Ugyanígy a neveléslélektani témáknak az a része, amelyet a Gyermeklélektani Intézet munkatervéből vettünk át, a bizottság véleménye szerint meglehetősen egyoldalúnak és nem kellően átgondoltnak tűnik.

Ugyancsak hiányosnak tartja a bizottság a módszertani kutatás területét a tematikában.

A bizottság egyenlőre nem minden esetben látja megnyugtatóan megoldottnak a tematika egészében azt az elvet, hogy a pedagógiai kutatás tervezésének az ifjúság szocialista nevelésének igényeiből kell kiindulnia. Reméli azonban, hogy a táboron e tekintetben lényeges előre haladást lehet elérni, illetve a tanszékek és intézetek ennek az igénynek megfelelően tárják fel kutatási témáik elvi indokait.

A bizottság tisztázandónak tartja a tanszékek kutatási profiljának kérdését. Ez a kérdés már az aktíván is felmerült. Ebben a tekintetben az álláspontok különbözők. Van olyan álláspont, amely szerint a tanszéki munka profiljának mindenekelőtt abban kell megmutatkoznia, hogy elsősorban azokkal a [56] speciális kérdésekkel foglalkozik, amelyek belevágnak a tanszékek által képzett nevelők leendő problematikájába. Más elképzelések szerint a profilírozás elsősorban a témák koncentrációját jelenti egy tanszéken belül, illetve az azonos tanszékeken belüli szétszórtság csökkentését. Mindenesetre nyitott kérdés ez, amelyet helyes lenne megvitatni. Úgy gondolom, hogy ebben feltétlenül figyelembe kell venni a tanszékek és intézetek különböző funkcióját, sőt a létszámát is.

A bizottság foglalkozott az Akadémia égisze alatt létrehozandó Pedagógiai Társulat kérdésével is. Szükségesnek tartja ezt és azt is, hogy ez legyen a pedagógiai kutatás centruma és rendelkezék megfelelő függetlenített funkcionáriusokkal.

Mindezek mellett a bizottság szükségesnek tartja a pedagógiai front munkásainak a figyelmét felhívni arra, hogy vannak témák, amelyekkel senki sem foglalkozik. A bizottság azt reméli, hogy ha szóba hozzuk ezeket, az elkövetkezendő idők során kutatókra akadnak. Ilyenek többek között a bizottság véleménye szerint a következők:

1. A népi kollégiumok nevelési tapasztalatainak elemzése és értékelése.

2. A közoktatási vezetés kérdései.

3. Iskolarendszerünk továbbfejlesztésének kérdései. [57]

4. Azoknak a múltbeli törekvéseknek a feltárása, amelyeknek felhasználható elemei vannak /pl. a politechnikai képzésben/.

5. A módszertani kutatások legkülönbözőbb, ma még nem szereplő, vagy legalább is a tematikában nem szereplő kérdései.

6. A nehezen nevelhető gyermek problematikája stb., stb.

Szóbakerült az a kérdés is, hogy olyan témák, amelyek in statu nascendi vannak, felvehetők-e a tematikába? Azt gondolom, pedagógiánk jelenlegi helyzetében több szempontból indokoltnak lehet tekinteni az ilyenek felvételét /többek között vannak ilyenek a politechnikai képzés területén, de másutt is./

A bizottságnak egyébként az volt az általános véleménye, hogy a tematika jelenlegi formájában az előzőhöz képest előrehaladást jelent.

Engedjék meg, hogy mindezek után a teljességre való törekvés igénye nélkül kiemeljek néhány kérdést, amelyek vagy szerepeltek az előzetes vitákon, vagy nem, de amelyek – úgy gondolom – szorosan összefüggnek a pedagógiai tudományunk további fejlődésével.

Ehhez a továbbfejlődéshez – meggyőződésem szerint – mindenekelőtt elengedhetetlenül szükséges a kutatás alkotó szabadsága, nagyobb önállósága és bátorsága s – ami ezzel együtt jár – [58] a kutatók nagyobb felelőssége. Meg kell fontolni végre azt az ismételt visszatekintő panaszt, hogy tudományunk képviselői nem tudják a kutató munkában rugalmasan követni társadalmunk fejlődésének ütemét, hogy a pedagógia elmarad a gyakorlat igényei mögött stb. Hogy ez mielőbb megszűnjék, ehhez az szükséges, hogy bátran és nem késlekedve reagáljunk azokra a kérdésekre, amelyek lépten-nyomon felbukkannak a pedagógiai front munkásai előtt. Mindenki számára nyilvánvaló, hogy jobb ma egy esetleges vitatható, de eleven és gondolatébresztő tétel vagy okfejtés, mint holnap egy bármilyen vitán felülálló, de a pedagógiát lényegesen előbbre nem vivő igazság. Ami a kutatást illeti, szintén nyilvánvaló, hogy azt eredményesen csak úgy lehet folytatni, ha a pedagógiai valóság lényeges és reális összefüggéseit bátran felállított hipotézisek alapján, a kutató legjobb tudományos belátása szerint választott és kombinált módszerekkel, belemagyarázás és készenkapott szempontokkal lépten-nyomon történő egyeztetés nélkül lehet vizsgálni. Amikor szabadságról beszélek, akkor természetesen a felismert szükségsszerűségről beszélek, főleg a kutatási tematikát illetően, másrészt a kutató tudásának a dogmatizmus kötöttségeitől mentes érvényesüléséről, a különböző irányzatok és álláspontok szabadelvi vitáiról.

Hozzá tartozik ehhez – és szervesen következik az értelmiségi párthatározatból – a kutató munka [59] mindenirányú nagyobb megbecsülése. Tudományunkat illetően, azt hiszem, van ezen a téren tennivalójuk különböző illetékes intézményeinknek és szerveinknek.

Továbbhaladásunk fontos kérdése a pedagógiai kutatás frontjának szélesítése. Biztosítani kell, hogy mindazok, akik éveken keresztül jogtalanul kívülmaradtak a pedagógiai kutatáson, dolgozni tudjanak, mint ahogy egy részük már dolgozik is. A tudományos művek az igazi rehabilitációhoz elengedhetetlenek. Ugyanígy biztosítani kell, hogy mindazok a szakemberek,

akik hajlandók és képesek alkotni bármit, ami hozzájárul pedagógiánk előrehaladásához bármilyen vonatkozásban, dolgozni tudjanak és támogatást kapjanak.

Úgy gondolom, hogy az előzőkkel teljesen egyenrangúan nagy feladat az amit „a gyermek századának” ötvenes éveiben különös paradoxonként úgy kell megfogalmazni, hogy a pedagógiai tudománynak rehabilitálnia kell magát a gyermeket is. Ha az utóbbi időben nem egyszer szóvá tettük, hogy pedagógiánk gyermektelenné vált, akkor nyilvánvalóan sok igazság van ebben. Hogy ennek a különös és tarthatatlan helyzetnek milyen közvetlen kapcsolatai vannak mindennapi életünkkel, ahhoz elegendő csupán a tantervekre utalni, amelyekkel kapcsolatban a legnagyobb erőfeszítéssel is csak részlegesen tudjuk visszaadni a gyermeknek a gyermekséget. Nem is tudjuk ezt mindaddig megtenni, amíg konkrét tudományos kutatásokkal ^[60] be nem tudjuk bizonyítani, hogy „eddig és ne tovább”. És esetenként azok számára is be kell ezt bizonyítani, akik elvileg „gyermek-pártiak”, mindössze csak a saját tantárgyuk számára követelnek az óratervben több órát.

A pedagógia továbbfejlődése érdekében – úgy gondolom – gondosan meg kell fontolni minden olyan tendenciát, ami a perspektivikus kutatást csökkenteni akarja és lehetőleg meg kell szüntetni minden olyan tendenciát, ami a kutatást a napi kérdések receptszerű megoldásának irányába akarja vinni. Nem lehet egyetérteni olyan tendenciákkal, amelyek azonnali látszólagos eredményekért a tudomány holnapját akarják feláldozni. Ugyanakkor természetesen semmiképpen nem lehet egyetérteni egy tévesen értelmezett akadémiizmussal sem, mely a gyakorlat igényeiről nem kíván tudomást venni és az olyan témákat is, amelyek kiáltóan igénylik a gyakorlat problematikájának tudomásulvételét és az arra való reagálást – igyekszik elhárítani.

Ugyancsak tudományunk továbbhaladásának nagy kérdései közé tartozik, hogy megszüntessük a múlthoz való viszonyunk szinte katasztrofális egyoldalúságát, az elmúlt esztendőkre erre vonatkozó tarthatatlan és sok esetben tudománytalan szemléletmódját. Tarthatatlan helyzet az, hogy a feledés homályába tűnjenek pedagógiánk olyan nagy alakjai – hogy csak a legközelebb állókra hivatkozzam – mint Nagy László vagy Kemény Gábor. Nemzeti értékeink elkallódásával és ^[61] elfeledésével egyenlő az, ami velük történik. Fontos teendőink vannak abban a vonatkozásban, hogy a pedagógiai haladásnak ezek a képviselői megfelelő tudományos méltatást kapjanak. – De nemcsak erről a múltról akarok itt beszélni. Kétségtelenül meg kell változtatni magatartásunkat a múltbeli polgári pedagógiai irodalom hagyatékával kapcsolatban általában. Úgy gondolom, elmúlt az ideje annak, amikor kellő tudományos elemzés nélkül kezeltük ezt a múltat. Nem egyszer emlegettük már, hogy bizonyos esetekben a polgári nézetek ilyenén kezelése majdnem egyértelművé vált azok indirekt apologétikájával, mert a sematizmus nem ezek tarthatatlanságának vagy túlhaladottságának kimutatását eredményezte, hanem esetenként egyenesen ezeknek a nézeteknek az erősödését. Feltétlenül érvényt kell szerezni ebben a kérdésben is a leninizmus szellemének, annak az álláspontnak, amelyet Lenin a múltbeli iskolára vonatkozóan fejtett ki, de amely – mutatis mutandi – a múltbeli pedagógiára is vonatkozik. /Ez egyébként rendkívül bonyolult kérdés-komplexum, amelyet itt csak érinteni akartam, de amelynek részletesebb tárgyalására természetesen ennek a beszámolónak a keretében nem vállalkozhattam./

Pedagógiánk előrehaladása szempontjából elengedhetetlennek látszik továbbá az, hogy létrejöjjön a pedagógiai kutatás országos centruma és ez a kérdés szoros kapcsolatban van a Pedagógiai Társaság életrehívásával. Ehhez kellene kapcsolni egy olyan ^[62] függetlenített csoportot, amely képes az országos munka szükséges összehangolására, a megfelelő szervek bevonásával történő irányítására s amely megfelelő sajtóval is rendelkezik. A centrumot nem lehet keresni az Akadémia Pedagógiai Főbizottságában, amely társadalmi szerv, de nem lehet keresni a Pedagógiai Tudományos Intézetben sem, amely funkciójánál fogva az Oktatásügyi Minisztérium reszortintézménye. Csak a Pedagógiai Társaság látszik alkalmasnak arra, hogy

egyesítse a demokratizmus szellemében a számbajöhető erőket a pedagógia tudomány területén, biztosítsa az alkotó vitákat, bevonja ezekben a gyakorló pedagógusok széles köreit.

Fontos tényezője tudományunk előrehaladásának az is – és ebben minden illetékes intézményünknek lépéseket kell tennie – hogy a fontos pedagógiai kérdések ne csak kellő publicitást, hanem megfelelő megvitatást is nyerjenek. Amit eddig tettünk ebben az irányban, elégtelen, vagy legalábbis nagyon kevés. El kell érni, hogy ezekben a vitákban és általában pedagógiai életünk minden területén a különböző nézetek szabadon kerüljenek megvitatásra és nem kell tartani attól, hogy ezekben a vitákban esetenként éles konfliktusok támadnak, feltéve, hogy ezek elvi konfliktusok.

Teljesen nyilvánvaló azonban, hogy mindezekre a feltételekre és sok egyéb /itt most nem említett, de a táboron nyilvánvalóan szóba kerülő/ feltételre azért van szükség, hogy a szocialista [63] pedagógia ügyét előrevigyük. Mi a szocialista pedagógiáért harcolunk és ennek tudományos-eszmei színvonalát kívánjuk emelni.

Ezzel kapcsolatban felvetődik a jelenlegi polgári pedagógiához való viszonyunk kérdése. Nincs értelme és a szocialista pedagógia szempontjából káros volt és lenne fenntartani azt a szinte hermetikus elzárkózást, amely jellemezte sokunk magatartását ebben a kérdésben az elmúlt esztendőben. Tanulmányozni kell ezt a pedagógiát, felhasználni belőle a felhasználhatót és vitatkozni vele mindazokon a pontokon, ahol szükséges. Nagyok a tennivalóink ebben a tekintetben, de abban a tekintetben is, hogy ez a tanulmányozás és ez a vitatkozás végső soron a mi szocialista pedagógiánk tudományosságát, eszmei színvonalát, a marxista pártosságát erősítse és emelje. Azt remélem, hogy ebben a tekintetben tudományunk képviselőinek teljesen egységes platformja van és lesz ezen a táboron is, a jövőben is. Meggyőződésem, hogy azonos platformunk van abban a tekintetben, hogy jövő feladatainkat a kongresszus szellemében, a júliusi határozat szellemében vitatjuk meg és hajtjuk végre s együttes erőfeszítést fogunk tenni annak érdekében, hogy tudományunk ezen az eszmei alapon történő fejlesztése egészségesen haladjon előre. [64]

Mezei Gyula

Nagy Sándor vitavezetői referátuma után Mezei Gyula a Pedagógus Szakszervezet iskolai osztályának vezetője a tábor vezetősége nevében ügyrendi javaslatot terjesztett elő.

Javaslatára a tábor elhatározta, hogy irodát állít fel. Ennek feladata a naponta lefolyt viták rövid összegzése, jegyzőkönyvben való rögzítése. Az iroda vezetőjévé a plénum Juhász Ferencet, a PTI tudományos munkatársát választotta meg.

Ravasz János

Majd Ravasz János előterjesztése alapján a plénum elhatározta, hogy táviratilag meghívja Prohászka Lajost, Vajda György Mihályt, Kiss Árpádot, Földes Évát, Várkonyi Dezsőt és Szemere Samut a táborozásra. [65]

1956. október 2. de.: PLENÁRIS ÜLÉS

Tettamanti Béla

elnök javaslatot tesz a táborvezetőség nevében a plenáris ülések vitavezetőire az alábbiak szerint:

A tudománypolitika kérdései: Zibolen Endre,
a pedagógia alapvető problémái: Faragó László,
a pedagógia kutatás módszerei: Mérei Ferenc.

Az értekezlet a javaslatot elfogadja, majd több hozzászólás után megállapítja a csoportmegbeszélések rendjét is. Az értekezletek minden alkalommal délután lesznek $\frac{1}{2}$ 4 órától $\frac{1}{2}$ 7 óráig a következő rend szerint:

Október 2.: didaktika, vezeti Nagy Sándor,
Október 3.: neveléslélektan, vezeti Mérei Ferenc,
neveléstörténet, vezeti Ravasz János,
Október 5.: nevelésméлет, vezeti Szarka József.

Ezután a tábor áttért az első plenáris megbeszélésre.

— * _ * _ * _ * _ * _ [66]

Zibolen Endre:

Hozzávetőleg 22 éve, hogy véglegesen kialakult bennem az elhatározás: a pedagógiával való foglalkozásnak szentelem életemet, és ez alatt a 22 év alatt nem volt még ilyen nehéz feladatom. Bár, ha feladat elé kerültem, amelyikről úgy gondoltam, hogy szakmánk értékét, népünk érdekét szolgálja, iparkodtam nem kitérni előle. Úgy érzem, joggal kérhetném a jelenlévő elvtársaktól a felmentésemet az alól a megbízás alól, hogy megpróbáljam exponálni a vita számára a felszabadulás utáni alakulását pedagógiai életünknek, vagy – ahogy megfogalmazták – az elmúlt évtized tudománypolitikáját ezen a téren.

Sajátos módon az a benyomásom, hogy éppen azért kerültem erre a helyre, mert nem vagyok illetékes rá. Ezt talán felesleges részletesebben kifejtenem. Hiszen az elvtársak előtt ismeretes az a körülmény, hogy – az elmúlt két esztendő nem tekintve – sohasem voltam a pedagógiai élet centrumában, hanem mindig valahol a periférián helyezkedtem el.

Ez egyúttal mentségül is szolgál számomra, hogy a következő igen vázlatos néhány szempont, amelyet tegnap éjszaka megpróbáltam összeállítani arra az esetre, ha az elnökség mégis engem bízna meg a mai vita vezetésével, – hogy ez a néhány szempont esetleg a maga vázlatosságában is nagyon vitatható lesz. Az egyetlen, amit előre tudok bocsátani: az a kevés, amit mondandó leszek, becsületes meggyőződésemet és abba a reményben ^[67] mondom el, hogy megvitatásával talán hozzá tudunk járulni ennek a konferenciának a sikeréhez, s később az alkotó pedagógiai munka kibontakozásához.

Eredeti elképzelésem szerint nem volt ilyen retrospektív indulásra szükség. Be tudom azonban látni, hogy mielőtt a feladatok megállapításához, megvitatásához hozzáfognánk, nincs haszon nélkül, ha át tudjuk tekinteni és legalább fő vonásaiban jellemezni tudjuk azt az utat, amelyen át idáig jutottunk.

Azt hiszem, az alapvető kérdések egyike, amelyet legalább is provizórikusan meg kell vitatnunk, hogy ez az évtized milyen szakaszokra oszlik, a periodizáció problémája.

Én úgy vélem, hogy az első szakasz pedagógiai életünk fejlődésében: a pedagógiai koalíciónak a szakasza, 45-től 48-ig terjed. Ezt a szakaszt – azt hiszem, ezen a téren nem lehet vita – meghatározza már az intézménytörténeti fejlődés, a népi demokráciának az a nagy vívmánya a közoktatás területén, amelyet méltán emlegetünk megszületésétől kezdve a földreformmal egysorban, az általános iskola megteremtése. E mellett az alapvető társadalmi átalakulásunkhoz méltó, a forradalmi átalakuláshoz méltó intézménytörténeti lépés mellett a pedagógia elmélet sorsának alakulása sokkal kevésbé forradalmi ebben az időben. ^[68]

Tovább él a régi pedagógia, mégpedig mind annak mérsékeltében konzervatív, túlélő iránya, az az ellenforradalmi rendszerben is reprezentatív irány, amelyet elsősorban a Magyar Pedagógiai Társaság és a Magyar Pedagógia képviselt. Ugyanakkor utat kap a polgári pedagógiának az ellenforradalmi negyedszázadban félreszorított, vagy egyáltalában elfojtott hangja, amelynek elsősorban az Embernevelés, a Szakszervezet akkori folyóirata nyitott fórumot. 1945-ben, 46-ban 47-ben lényegében véve a pedagógia elmélete ezen a ponton nem jutott túl.

1947 az első esztendő, amikor határozott problémaként jelentkezik a kommunista pedagógia, egyrészt Révai elvtársnak emlékezetes előadásában /„A demokratikus nevelés szelleme”/ az év decemberében, másrészt az előző kézirat, sokszorosított formában terjedő, majd nyomtatásban is publikált nagy Makarencó műben, az Új ember kovácsá-ban. 1948-ban aztán nyomon követi ezt a Makarencó pedagógiai munkásságának már bizonyos tekintetben hanyatló szakaszából való válogatás, a Válogatott pedagógiai tanulmányok is.

Mindenesetre jellemző, s véleményem szerint későbbi fejlődésünk szempontjából nem

lényegtelen, hogy még Makarenkónak, e nagy nevelőnek, a szovjet pedagógia egyik legnagyobb képviselőjének munkásságával sem részarányosan ismerkedtünk meg. E helyett azonnal előtérbe kerültek azok az előadásai, amelyek hivatalos elismertetésével, pozíciójának a sztálini rendszer keretei [69] között való megszilárdulásával, sőt vezető helyzetének kialakulásával egyidőben keletkeztek. És csak sokkal később, tulajdonképpen kellő figyelem nélkül, majdnem hogy azt mondhatnám, hogy egyenesen a könyvtárak polcára került összegyűjtött műveinek 7 kötetes kiadása. / Véleményem szerint utóbbi két esztendőnk pedagógiai fejlődésének egyik súlyos mulasztása az, ami a makarenkói hét kötetes gyűjtemény mostoha kezelésével történt./ Ugyanakkor ebben az időben végbemegy, anélkül, hogy kellően figyelembe részesült volna annakidején, illetve csak az érdeklődők figyeltek fel rá széles körben, a magyar kommunista pedagógia jelentkezése. Ennek reprezentáns műveként Mérei Ferenc A gyermek világnézete c. kis könyvét említem. Tehát a sajátlagosan hazai gyökerű, a hazai gyökerektől el nem szakadó kommunista pedagógiának a megszületése szintén erre az időszakra esik.

A korszak lényegét röviden abban próbálnám megjelölni, hogy megteremtődnek a feltételek a művelődési monopólium felszámolására, megteremtődnek a feltételek a kommunista pedagógiai elmélet kibontakozására, ugyanakkor azonban az elméleti munka területén még igen tág keretek között minden virág virágozhat. A gyakorlat terén viszont, a pedagógiai dolgozók széles körében már mutatkoznak bizonyos szektás szűkkeblűség jelei. Gondolok például a pesti középiskolai igazgatók sorsára ebben az időben. Ahogy így visszaemlékszem, 47-re ezeknek a teljes leváltása befejeződött, – ami így globálisan mindenestre [70] elgondoltató. Konkrétan elemezve, lehetséges, hogy szükségszerű volt.

A következő korszak – és ez, azt hiszem, vitatható kérdés lesz, vitát provokálhat – véleményem szerint 1948-al kezdődik és 1950-ig tart. Sokáig folyt a PTI neveléstörténeti csoportjában is a vita, hogy a fordulat 48-ban vagy 50-ben megy végbe a pedagógia területén. Azt hiszem, hogy 48-at fogja a neveléstörténet a pedagógiában is fordulatnak tekinteni. Számomra a fordulat szimbóluma, de – sajnos – egyúttal az előző korszakban megindult kommunista pedagógiai elmélkedés és bontakozó gyakorlat nagy kisiklásának szimbóluma mindig is az a kérdés volt, amelyik az akkor frissen államosított Fazekas Mihály gimnáziumban hangzott el egy Titóról szóló röpdolgozat előkészítő megbeszélése során, hogy: „Tanárnő kérem hány láncos kutyát szabad beleírni?” Mélyen tragikus ez a kérdés! Annak a türelmetlenségnek, túlfeszítettségnek – nem szeretném azt a szót használni, hogy radikalizmusnak, mert a szót, a fogalmat bántom meg vele – annak az irreális, voluntarisztikus pedagógiának az első reakciója az ifjúság körében, amelyik ettől az időtől fogva jelentkezik és egyre inkább uralkodóvá válik nevelésünk gyakorlatában – és igazolást keres az elméletben a későbbiek során. S mindezt a nagy vívmánynak, a munkáspártok egyesülésének, a munkásosztály egysége megszületésének közvetlen másodnapján, a proletárdiktatúra kivívásának másodnapján kell tapasztalnunk, látnunk! [71]

Miért mondom ezen túlmenően, hogy a fordulat 48-ban, 49-ben játszódik le? Véleményem szerint azért, mert már az ONI tulajdonképpen tudománypolitikai monopólium birtokosaként jelentkezik a pedagógiában. Igaz, és ez lényeges szempont, egy hazai kommunista pedagógiai tudomány monopolistájaként, de mégis monopolistaként, és éppen mert monopólium, és éppen, mert ennek következtében – különösen akkor – csak igen vékony bázisra tud támaszkodni, azonnal, fejlődése első évének vége felé /ahogy kívülről nézve is látszik/ teljesen áthajlik már a sztálinizmus felé. Ehhez természetesen hozzájárult a NÉKOSZ-határozat kiváltotta sokk is, ami a kommunista pedagógusok kicsiny csoportját éppen úgy megrázza, mint ahogy hosszú időre félénkké, bátortalanná teszi azokat a pedagógus ezreket is /lehet, hogy tízezreket/, akik már megindultak volna a kísérletezés útján a kommunista nevelés gyakorlatának kialakítása felé. S ekkor egyszerre, váratlanul, valóban derült égből

villám gyanánt oda csap, hogy: Nem jó az, kártékony az, pártellenes az, amit a NÉKOSZ vezetői csináltak.

Az ONI monopolisztikus helyzetének veszedelmei mellett hibának tartom még, az Intézet pedagógiai politikájában, amire már a június 30.-i vitán is céloztam, hogy véleményem szerint nem volt megfelelő a viszonya a pedagógusokhoz. Ez kifejeződik egyrészt az igényszínvonal bizonyos arisztokratizmusában /bár múltkor ennek az igényszínvonalnak pozitív jelentőségéről is beszéltem/ [72] bizonyos sznobságában. Ezt a fordulatot, különbséget merném érzékeltetni Mérei elvtárs másik művén, a reprezentatív művén, a Gyermektanulmányon, ha szembe állítom A gyermek világnézetével. A gyermek világnézete lebilincselő, megvesztegető könyv. Minden gyermeket szerető laikus számára is perspektívát, szemléletet ad, szemléletet formál. A Gyermektanulmány már magas követelményeket állít az olvasóval szemben. Nagy erőfeszítésre készítet, de még ha feltételezem, elvárom ezt az erőfeszítést, akkor is a széles rétegeket, nagy hányadát a gyakorlat nevelőinek, elbátortalaníthat, sőt talán objektíven el is zárhat a csatlakozástól.

További hibája volt az ONI-nak – véleményem szerint – az, hogy az ifjúság felé fordulása és a pedagógusokkal való közössége nem volt egyensúlyban egymással. Az egyensúlynak ez a hiánya vezetett az iskolában, a nevelés gyakorlatában sokszor konfliktusra. Nem szükséges konfliktusra.

Voltak azután kétségtelenül bizonyos nyomai ott – és ezt a szót talán anakronisztikus itt használni – a személyi kultusznak. Mérei elvtárs személye túlságos előtérbe állításának. Ennek következményei megmutatkoztak mind egyes pedagógusok kikapcsolódásában, mind olyan – nézetem szerint – önkényes megállapításokban, mint pl. – egyszer már szeretném ezt is szóvá tenni – Vincze László könyvének párhuzamba, sőt egy rangba állítása Földes Ferenc [73] művével. Ezt az értékelést sem akkor, sem ma nem tudom elfogadni.

Érdeme volt viszont az intézménynek és egy további fejlődés, erőteljes virágzás garanciájává lehetett volna a hazai, a magyar kommunista pedagógia megteremtésében, a magyar pedagógia történetében még nem látott szerencsés, jó érzékű káderpolitika. Magyarul, jó képességű kutatók aktivizálása és megnyerése a pedagógiai munkának. Itt Magyarországon, ahol a pedagógiát változó mértékkel ugyan, de mindig lebecsülték, mindig háttérbe szorították! Itt Magyarországon, ahol a legszegényebb poggyással talán éppen a mi tudományunk lépte át a felszabadulás történelmi határvonalát, itt jó képességű emberek tucatjait tudta megnyerni ez az intézmény a pedagógia szolgálatára. Érdeme volt az a tág horizont, amelyik a magyar hagyományok felkarolásán, feltárásán, meleg szeretetén kezdve az egész világ minden haladó kezdeményezésével való kapcsolat tartásáig igényt emelt arra, hogy magába foglalja, magába olvassza mindazt, amit az emberiség a pedagógiai kultúra területén egyáltalán megalkotott. Jellemző erre, az egyébként már erősen korlátozott, erősen megmerevült vonásokat is mutató 49-es harmadikos tankönyve a pedagógiai gimnáziumnak – minden objektíve meglévő és súlyos hibája mellett is.

Ez a tankönyv vezet át a harmadik és legfontosabb tudománypolitikai érdekéhez az Országos Neveléstudományi Intézetnek az én szememben, s ez a [74] színvonalas és változatos publikációk sorozatának a megindulása. Nemcsak a valóban megjelent művekre gondolok itt, hanem az előkészületben lévő, a különböző kiadványok hátán már bejelentett vagy hasáblevonatban már elő is állított művekre is, hazai szerzők kezdeményezésétől – ezt szeretném itt is hangsúlyozni – a szovjet pedagógiai kézikönyveknek hasáblevonatai, amelyek nemcsak az ő íróasztaluk fiókjában voltak meg, hanem többek között pl. az én íróasztaloméban is, aki vettem magamnak azt a fáradságot, hogy kértem adják oda.

Az ONI fő hibájának a pedagógusokhoz való viszony, a pedagógus tömegekhez való viszony nem kielégítő alakulását látom és bizonyos hajlandóságot arra, hogy egy kísérletező,

előretörő, a fejlődés ütemét gyorsító pedagógiai gyakorlat kialakítása érdekében, egy ilyen gyakorlattal szemben érvényesülő rokonszenv következtében elszakadjon az intézmény a pedagógia tömeges gyakorlatától.

A korszaknak tehát, a 48-tól 50-ig terjedő korszaknak a jellemzője szerintem az, hogy létrejön a magyar kommunista pedagógia művelésére hivatott és képes intézmény, ugyanakkor azonban egy szektás fordulat következtében azonnal megjelenik ennek megmerevedése is, a – nem tudok jobb szót találni, bár tudom, hogy súlyosan vitatható – autonóm pedagógiai gondolat elszáradása, elsikkadása, a pedagógia „rövidzárlatos” beállítása a politikai [75] szükségletek szolgálatába. Lényegében véve már ebben a korszakban, 49-től kezdve, minden pozitív vonása mellett a pedagógia „ancilla politicae” funkcióját ölti magára hazánkban.

A következő szakasza a pedagógia fejlődésének /talán nem korszaka/ 1950-nek, a március 29.-i határozattal jellemezhető. Az osztályharc szüntelen és szükségszerű éleződésének ideológiája, egy túlhajtott ellenség szemlélet, ez az, ami már a határozat szövegében is kifejezésre jut. A határozat végrehajtásában azután még egy vonás, /s itt a magam impresszióiról tudok csak számot adni/: a szubjektív önkénynek az érzése. Gondolok pl. a személyi konzekvenciákra, amelyek a határozat nyomán jártak. Kétségtelen tény, hogy minden imponáló erőfeszítés ellenére súlyos hibák, a maximalizmus súlyos hibái, bizonyos intellektualisztikus vonások számos tankönyvben mutatkoztak. Ezt tapasztalták a pedagógusok a legszélesebben, a legtömegesebben. És azt kellett látniok, hogy az, aki első fokon kézben tartotta ezeknek a tankönyveknek a sorsát, nemcsak hogy tovább megmarad ebben a munkakörben, hanem mint az ellenség elleni harc hőroza kerül ki a küzdelemből. A teljes szubjektívizmusnak, a szubjektív önkényességnek olyan benyomása ez, a kiszolgáltatottságnak, a vak véletlennel való szembenézésnek olyan benyomását kelthette mindenkiben, keltette bennem, hogy bevallom, bénító hatása alól nagyon sokáig nem lehetett szabadulni. [76]

A pedagógia mindennek következtében mint autonóm terület, a szocializmusért való harc saját törvényeinek engedelmeskedő területe megszűnik létezni. 1951-ben formailag is feloszlátják, bár 49 óta teljesen megbénult Magyar Pedagógiai Társaság-ot, és elhal az éledő, a kezdődő új magyar kommunista pedagógia is. Steril fordító korszak következik a pedagógia történetében 2-3 esztendőre. Ha vannak is tétova kezdeményezések, bizonyára másnál is voltak, azok így vagy úgy, de a bizalmatlanság, a félelem fojtogató gyűrűjébe kerülnek. Így – mondjuk – az én első kísérletem marxista pedagógia kifejtésére „A szocialista sportember nevelése” címmel, amelyet először lektoráltak, másodszor lektoráltak /másodszor Berencz elvtárs/, és amelyikről végül is egy hibajegyzék keletkezett olyan kérdésekről, mint pl. apolitikus-e állítani azt, hogy azelőtt is nőttek kiváló sportemberek a grundon. Berencz elvtárs világosan bebizonyította nekem, hogy ez képtelenség. Én meg nagyon jól tudtam, hogy ez így volt. Ebből a dilemmából kijutni nem tudván, ennyiben maradtunk. A kézirat pedig nem látott napvilágot.

A korszakra jellemző – és ezt Székelyné elvtársnő mutatta ki tanulmányában –, hogy a Köznevelés elméleti tárgyú 51–52-es cikkeinek több mint a fele fordítás. Sőt, bekövetkezett olyan helyzet is ebben az időben, a bénultságnak, a révült tehetetlenség olyan időszaka, amikor már a szovjet se jó. Amikor egyszerre csak híre jár a városban, hogy [77] a Jeszipov-Goncsarov tipikus metafizikus. Mert abból indul ki, hogy mi a pedagógia – és erről beszélni is bűn és képtelenség, mert feltételez bizonyos konstanciát, egy immanens pedagógiai problematikát. A kérdést csak úgy lehet feltenni, hogy mi a kommunista pedagógia. Vagy – apróság csak – éppen egy az ONI-tól kapott Jeszipov-Goncsarov könyv bevezetőjének hasáblevonataival próbálom bizonyítani az akkori OSH-ban, hogy igen is lehet gyermeklélektan, mert hiszen itt a legújabb szovjet tankönyv, amit ki fognak adni, és ez bele van nyomtatva. Az osztályvezető azt veti ellen /barátságosan, de azt is mondhatnám, hogy

cinikusan/: És mi biztosít engem afelől, hogy ez még mindig érvényes? Ilyen körülmények között, Elvtársak, pedagógia tudományt folytatni nagyon nehéz, szinte lehetetlen volt. Az volt a kérdés abban az időben, hogy kié a legfrissebb dokumentáció. Akinek a legfrissebb dokumentáció volt a kezében, az volt a legokosabb ember. És mivel dokumentációs szolgálata ebben az időszakban csak a Köznevelési Minisztériumnak volt, a minisztérium volt a legokosabb, hivatalból, minden pedagógiai kérdésben.

A korszakra, tehát az 50 után következő korszakra nézetem szerint a legjellemzőbb, – s erre, még mindig nem tudok jobb terminust – a pedagógia autonómiájának teljes feladása, a fordító korszak, az önállónak mondott, hazai szerzőktől származó műveknél pedig a citatológia. Azután pedig ennek a fordító korszaknak és citatológiának a [78] pedagógiai ideológiai igazolása, a pedagógiai elmélkedés teljes elszakítása a gyakorlattól, a szocialista építés hazai valóságától. Ez – véleményem szerint – történetileg elsősorban Ágoston elvtárs nevéhez fűződik. Ő vállalkozott arra, hogy eszmeileg igazolja az így előállott helyzetet. Mi volt ennek a pedagógiának a gondolatmenete? Lényegében az, hogy társadalmi-gazdasági körülményeink egy csodálatos módon, egy-két bölcs államférfi akaratából, közvetlen az irodalomból vulgarizáló brossurákból a valóságba átültetett – csodák módjára életre kelt szocializmus. Ami független attól a harctól, küzdelemtől, amelyik napról-napra folyik. Egyszerű jellegében, lényegében kipattant a burokból. Ezek a viszonyok aztán automatikusan alakítják ki a szocialista embert. Sajátos módon ennek a felfogásnak ugyanaz a társadalmi alkalmazkodási-koncepció rejlik a mélyén, amelyet más fronton időnként sommásan cáfolni szoktunk a burzsoá pedagógiában. Ebből aztán csodálatos képtelenségek fakadnak. A kommunista emberek automatikus előállításának elméletéből fakad pl. az az egészségtelen szemlélet, amelyik ifjúságunk fejlődésében most mutatkozik kártékony következmény gyanánt: az a sokáig uralkodó felfogás, hogy a fiatal, az ipso facto szocialista. A másik oldalon pedig a bizalmatlanság, ami a régiekkel, különösen a régi értelmiséggel szemben érezhető volt, és érezhető bizonyos vonatkozásokban ma is. S így egyrészt arról az értelmiségről, amelyik a maga tapasztalatából ismerte az ellenforradalmi élet valóságát, és [79] minden hibája ellenére saját tapasztalatából érezte új életünk pozitívumait, és ezért a feltételezettnél sok tekintetben jóval szilárdabban állt a mai valóság mögött, a párt mögött, a szocializmus mögött, másrészt a fiatalokról, akik csak egy rossz brosúrairodalom, egy egyoldalú agitáció révén ismerkedtek meg a régivel, a rosszal, – helytelen és egyoldalú ítélet alakult ki. Ebből következett az a pedagógiai elméletben és gyakorlatban egyaránt végzetes konzekvencia is, hogy ha valami rossz, erkölcsileg fogyatékos, az nem lehet más, mint a múlt csökevénye, maradványa, és semmiféleképpen nem lehet okozati viszonyban mai életünk fogyatkozásaival, viszonyaival, ellentmondásaival.

A nevelés tehát egyszerűen társadalmi alkalmazkodás. Ebből természetesen következik az is, hogy elméletben és gyakorlatban egyaránt mellőzni lehet a személyiség alakulásában az öröklés és a környezet befolyásának feltételezését – egészen a kongresszus utánig. /Akkor egyszerre hirtelen ez az oldal került előtérbe./ De nemcsak mellőzni lehet, hanem minden ezzel való foglalkozást pedológiának lehet bélyegezni. Mint ahogy minden olyan állásfoglalást, pedagógiai felfogást, nézetet, amelyik a teljes szubjektív önkénynek az emberek alakításában gátat szabhat, bonyodalmakat okozhat, egyszerűen valóban a pedológia skatulyájába utaltak. Megnyílik az út ennek következtében a pedagógiában a legteljesebb voluntarista önkény előtt. Mintegy elméletileg megalapozza ez a felfogás az olyan irreális várakozásokat, hogy egy-egy [80] határozat konzekvenciái a nevelés gyakorlatában – sőt a nevelőmunka eredményeiben! – negyedév múlva már laikus szemmel is regisztrálhatók. Eltorzítja a nevelő vezető szerepére vonatkozó, alapjában teljesen helyes tételt. Lényegében véve a pedagógiai valóság vizsgálata helyett valamiféle papíros tudományt hoz létre, amelyben néhány dogmára felépített fiktív világban papíros pedagógusok nevelnek papíros

gyerekeket.

Világos, hogy az a pedagógiai felkészültség, amelyik ilyen művekből szívódik át, amelyik ilyen művekhez kíván alkalmazkodni, képtelenné teszi a pedagógust arra, hogy a gyakorlatban a valóságos gyerekkel meg tudja értetni magát. S előáll ugyanaz a helyzet, amelyik a pedagógiai bürokráciának az én tapasztalatomban a mélypontja volt, – az egykori óravázlat- és tanmenet-rendszer 1935 után következő torzulásaira gondolok – amikor Bada Gyula, most a Népköztársaság kiváló tanára, akkor nekem kollégám a pestszentlőrinci gimnáziumban odáig jutott hogy: csinált óravázlatokat, az óravázlatok szerint vezette az osztálynaplót, azonban a maga feje szerint tanított, és hogy tudja, hogy hol tart, vezetett magának külön könyvelést is erről. Szóval előállott egy pedagógiai elmélet, amelyik teljesen képtelen volt arra, hogy átüssön a gyakorlatba, és volt – ezt példával tudom tanúsítani – a pedagógiai elmélet támaszától teljesen megfosztott, botladozva, lassan bontakozó szocialista nevelési gyakorlat. Ezt azonban félve titkolni kellett az elmélet képviselői előtt, [81] mert félni lehetett attól, hogy az ütközéseket azonnal felfedik.

Mi következett még ebből? Hogy képtelenné váltunk pedagógus szemmel harcolni a hibák ellen, a kedvezőtlen befolyások ellen, pedagógus szívvel, pedagógiai érdekek érvényesítéséért, az ifjúságért harcolni. S nem véletlen, hogy a pedagógusok tojástartó gyűjtöttek, Elvtársak! Mert azt meg tudták csinálni, de pedagógiai problémákért nem mehetek ki agitálni. Ennek következménye volt azután az, hogy nem akartuk tudomásul venni: az eljövendő szocializmus, a felépítendő szocializmus eljövendő gondoskodása nem pótolja a mai napközi otthont és a mai tantermet. Pedig ezek helyett a pedagógusoknak írják elő még most is, csináljanak olyan elméletet, amelyik megoldja a napközi otthonok problémáit. Miért nem írjuk elő a Közegészségtudományi Intézetnek, hogy új tudósztatóriumok helyett csináljanak elméletet, amellyel ugyanezt a feladatot megoldhatjuk kiürített raktárhelyiségekben vagy éppen szuterén szobákban? Nem megy! A voluntarizmus több esztendő gyakorlatára kell hozzá, hogy egyszerűen elméleti feladatként jelöljük meg a napközi otthonok problémájának megoldását.

Mi volt ennek az oka? Kétségtelen, hogy hatott a NÉKOSZ határozat következtében előállott sokk. Az 50-es határozatnak voltak bizonyos objektív hibái, s volt a végrehajtásból fakadó megrendülés és bizonytalanság, félelem. Egyeseknél pedig – éppen azoknál –, akik kiemelt [82] helyzetüknél, áttekintésüknél, elméleti képzettségüknél fogva arra voltak hivatottak, hogy messzebbre lássanak – nem lehet más, mint bizalmatlanság rendszerünkkel, a szocialista rendszerrel, a szocialista rendszer mélységes humanizmusával szemben. A bénító pedagógiai szemléletnek azután ideológiai alapjává tették meg a véleményem szerint alapjában helyes, bár általában túlságosan mereven megfogalmazott sztálini tételt a felépítményről. /Helyesebben: a marxi tétel sztálini megfogalmazásában./ Ebből fakadt azután társadalmi rendszerünk szocialista jellegére épített spekuláció útján az a fikció, hogy már 1950-től mindenestől szocialista, sőt kommunista pedagógia az, ami itt minálunk érvényesül. A valóság pedig azonos valamiféle metafizikusan elgondolt öröktől fogva meglévő, platóni értelemben ideális kommunizmussal vagy szocializmussal. Mai életünket nem mint a harc valóságát, az állandó keletkezés folyamatát fogtuk fel. Egyszerűen azonosítottuk, a jelleg címén egyenlőnek vettük életkörülményeinket egy ilyen „szocializmus-ideának” a realizálódásával.

Közben ebben az időszakban létre jött a PTI. És ezt hangsúlyosan mondom így. Mert véleményem szerint a PTI nagyon sok lehetőséget jelentett a szocialista pedagógia művelése szempontjából. Meggyőződésem, hogy ebből a körülményekhez képest figyelemre méltóan sokat meg is valósítottunk. Azonban nem jelentett új szakaszt. A PTI az 1954-es határozat, illetőleg az 1953-as fordulat [83] konzekvenciája. Tehát az auspiciumok, amelyek között indult, sok vonatkozásban nagyon kedvezőek. A munkás-paraszt szövetség megszilárdulása,

az általános iskola, köznevelési rendszerünk bázisa felé való pozitív fordulás, egy kedvezőbb, egészségesebb értelmiség politika jelei, mindez kifejezésre jutott az 54-es határozatban. Mindez érezte hatását még 1954. októberében is, amikor a PTI létre jött. Azonban egy-kettőre jött március, jött az elhidegülő, gyanakvó viszonyulás sokunkhoz, valami olyasféle fontolgtatás, vajon a káderpolitika az Intézet megszervezésekor nem volt-e túlságosan liberális. Jött a különböző kezdeményezések következetes hidegre tétele: Dobos elvtárs tanulmányának a kigolyózása, Majzikné elvtársnő kutató munkájának a megbénítása. Az érvelés többnyire megint nem közvetlenül célratoró, nem közvetlenül támad, hanem közvetve támaszt kételyeket, – módszer, hatékonyság, hitelesség, időszerűség stb. kérdései körül „balanszíroz”.

A nyilvánosság előtt ennek a korszaknak, a pedagógia márciusi szakaszának a reprezentánsa véleményem szerint Székely Endrének cikke. Ez a cikk egy nagyon fontos szempontot, a szovjet pedagógiához való viszonyunk szempontját kizárólagos mércévé téve, véleményem szerint torz képét adta pedagógiai fejlődésünknek, különösen pedig a felszabadulás utáni első évek magyar pedagógiai mozgalmának. Ezt meg kell mondanom akkor is, ha annak idején örültem is annak, hogy néhány kezdeményezés, [84] amelynek részese voltam, pozitív értékelést kapott ebben a tanulmányban.

Ilyen körülmények között kezdtük keresni, Elvtársak, a pedagógus front egységesítésének lehetőségeit. S ilyen körülmények között merült fel a tábor terve. Nem tavaly télen, tavaly tavasszal, kora nyáron.

A kongresszus a tábor elé, a pedagógia elé egészen új perspektívákat állított, de ezek a perspektívák nem jutottak még túl a lehetőség, a potencialitás állapotán. Az akadémiai nagygyűlésen pl. valamennyi társadalomtudomány képviselői megszólaltak, a pedagógia terén mélységes hallgatás volt a válasz a problémákra. Némi biztatást jelentett a terv-vita. Határozottan pezsdülést hozott és felfokozta a várakozást a júniusi főbizottsági vita. Azonban olyan csodálatos érzékenységgel reagált a szakmánk, nem tudnám megmondani, hogy kinek a felelősségéből, a júniusi határozatnak /a vita napján kelt határozatnak/ a fékező lehetőségeire, hogy szenvedés volt végig élni, Elvtársak, ezt az időszakot. Félős tehát, hogy ha ez a tábor se jut ezen a ponton túl, és legfeljebb elgyönyörködik a lehetőségekben, méricskéli a szabadság részarányait, akkor elveszítjük azt a történelmi lehetőséget, amelyet a kongresszus és a júliusi határozat nekünk is kínál.

És meg kell mondjam, még egy veszedelmet látok itten. Ennek egyik [85] reprezentánsa, sőt a reprezentánsa a szememben Ravasz elvtárs. Ravasz elvtárs egy új, egy emberséges, egy szép, vonzó, politikai perspektíva ígézetében mintha hajlanék arra, hogy a szektás politika rövidzárlatos szolgálatából egy perspektivikus, valóban szocialista politika ugyancsak rövidzárlatos szolgálatába vezesse át a pedagógiát. És nem vet fel most már hetek sőt, már hónapok óta sajátlagosan pedagógiai, elsődlegesen tudományos problémát. Ő, aki az erre leginkább hívatottak közé tartozik. A legképzettebb neveléstörténészünk, legkulturáltabb pedagógusaink egyike. Nem azért mondom ezt, mintha eddigi fellépéseiért elmarasztalnám. Pozitíven értékelem ezeket. De súlyos hibalehetőséget is látok bennük, és bizonyos fokig mementőt táborunk számára is, hogy ne tévedjünk ebbe az egyoldalúságba. Az eddigi szervi hibát ne vigyük át új körülmények feltételei közé. A pedagógiának nemcsak a júliusi határozatok, a XX. kongresszus perspektíváit kell közvetlenül megvalósítania, hanem ennek előfeltételeként, a tartós építőmunka előfeltételeként biztosítani kell a maga tudományos önállóságát is – lehetőleg még ezen a héten.

Köszönöm az Elvtársak figyelmét. [86]

Berencz János:

Látszólag messziről kezdem felszólalásomat. A kultúrpolitikai, szűkebben a tudománypolitikai problémák kiindulópontja az, hogy mi a tudomány. Erre azt a választ szokták adni, hogy az ismeretek rendszere, teljesség jellemzi egy bizonyos tárgyra, területre vonatkozóan. A mi problémánk most már konkrétan az, hogy mi a neveléstudomány, ill. ahogy tegnap felmerült, van-e egyáltalán magyar szocialista neveléstudomány? Úgy éreztem, hogy tegnap a referátumok, ill. a hozzászólások egy kicsit talán önmarcangolóak voltak, legalább is annak látszottak. Ha a mi tudományunk normájául ugyanis a kész, tökéletes, lezárt műveket vesszük fel, akkor valóban aligha lehet neveléstudományról beszélni. Ha fétist csinálunk a tudományból, ha a neveléstudományt teljesen a matematika képére és hasonlatosságára fogjuk fel, akkor valóban nincs neveléstudomány. De tegyük hozzá, nem is volt neveléstudomány, és talán nem is lesz neveléstudomány. Azt hiszem, itt is nagyobb mértékben a realitás talajára kell helyezkedni, tisztázni kell, ki kellene dolgozni a neveléstudomány sajátos ismérveit, mértékét.

Látszólag nagyon elméleti ez a tudományelméleti probléma, ill. feladat. Furcsán hat, de jelen esetben talán igaz az a paradoxon, hogy a legelméletibb kérdés egyúttal a leggyakorlatibb, abban az értelemben, hogy a legtöményebben sűríti a gyakorlat problematikáját, [87] a gyakorlatnak szinte a húsába vág. Csak helyeselni lehet Mérei elvtársnak azt a megállapítását, hogy a marxizmus nem csúcstudomány, nem a tudományok felett álló tudomány. Persze ez a kérdés bonyolult. Mert bizonyos vonatkozásban, értelemben a marxizmus alapvető a tudományok számára. Világnézeti, ismeretelméleti, módszer szempontjából is stb. Ugyanakkor a marxizmus át is hatja az egyes tudományokat, át is kell, hogy hassa, de azért van viszonylagos önállósága a marxizmus-leninizmusnak is, és a pedagógiának is. Nagyon röviden exponáltam csak ezt az igen bonyolult dialektikus problémát.

Tudományról és tudománypolitikáról csak nagyon konkrét vonatkozásban, konkrét társadalmi és történeti viszonyok között érdemes beszélni. És itt most éppen ezért, mert nagyon konkrét akarok lenni, egy igen eretnek tételt szeretnék mindjárt kifejezésre juttatni. Véleményem szerint a jelenlegi tudományos minősítési rendszer és az azon alapuló tudománypolitika nem elégítheti ki a tudományt. A különböző kandidátusi, doktori, stb. fokozatok, a középkori céhrendszer idejéből valók. A céhrendszerről tudjuk, egyideig fejlesztette az ipart, de később a fejlődés gátjává lett, kérdezem, vajon a jelenlegi tudományos minősítési rendszer, a mai tudományos céhrendszer ma alkalmas-e nálunk a tudományok és a pedagógiai tudományok fejlesztésére?

Több referátumban is szó esett tegnap a pedagógiai tudományok [88] különböző gazdasági, anyagi stb. feltételeiről. Különös nyomatékkal szerepeltek a szervezési problémák. Aligha lehet vitatni, hogy megfelelőbb és a mainál hatékonyabb szervezési formákra van szükség. Csak helyeselni lehet a Magyar Ped. Társaság újraélesztését. Itt azonban egy kritikai véleményemnek kell kifejezést adni. Annak, hogy a szervezési formák tartalma, a szervezet működésének jellege még az említetté is előbbre való.

Úgy gondolom, hangsúlyozni kell, és a jövőben meg is kell valósítani a minél teljesebb szocialista demokratizmust, a valóságban is bele kell kapcsolni munkánk perspektívájába, érdekkörébe mindazokat, akik a neveléssel foglalkoznak. Ez nagyon fontos követelmény. Mert pedagógusaink, valljuk be, sajnos alig olvasnak pedagógiai műveket, pedagógiai sajtót, és a szülőknél még rosszabb a helyzet. Felveti ez a probléma a tudományos és a népszerű pedagógiai művek, a pedagógiai propaganda kérdését, a tudományok tömegbázisának, – és pedig nemcsak passzív, olvasó, befogadó bázisának, – hanem aktív javaslattevő, vitázó, tudományosan dolgozó bázisának valóságos kiszélesítését.

Egy másik azt hiszem eléggé nem hangsúlyozható követelmény a nyilvánosság, a publicitás

minden tekintetben, a tájékoztatásban és a tudományos művek terjesztésében. És itt utalnom kell arra, hogy a legutóbbi akadémiai vitáról egy rövid cikk jelent csak meg. Mindezeket azért is kell említeni, mert ma még ^[89] ezzel ellentétes tendenciák is érvényesülnek, talán inkább a gyakorlatban. Sokat emlegetik pl. a tudományos művek színvonalának követelményét, amely tetszetős és helyes is mint elérendő cél. Ezt azonban most kiindulásul alkalmazni súlyos kár lenne, arisztokratikus, újabb szektás kultúrpolitikához vezetne. Személyi kultusztól és csődről is rebesgetnek. Ebben a tekintetben azt hiszem, hogy egy úton haladok Zibolen elvtársnak az előbb elmondott véleményével. Szinte azt foglalja magában ez az elv ma, hogy mindenki veszélyes lehet, aki tudományosan dolgozik, és minél többet dolgozik, annál veszélyesebb, mert esetleg aki többet dolgozik, annak a munkájában több is a hiba. Természetes, hogy kritizálni könnyebb, mint dolgozni és alkotni. Mindezek szerint a színvonal elérése nem adminisztratív-lektori feladat, hanem a példaadáson alapuló nevelés és a helyes kritikai közvélemény létrejöttének következménye. Ha ezek a feltételek meglesznek, márpedig a valóban szabad, demokratikus légkör, államunk anyagi és erkölcsi támogatása, a publicitás ezeket biztosítani tudja, akkor nem kell féltetni tudományunk színvonalát. Tehát adminisztratív eszközök és módszerek, lektorálgatás helyett, elszórt színvonal-követelmények és huzavona helyett, – ezek ugyanis irreálisak és könnyen teret engednek a szubjektivitásnak személyeskedésnek, – ezek helyett teljes szocialista demokratizmusra és nyilvánosságra van szükség. ^[90]

Sok szó esett tegnap is joggal a rehabilitációról. Nem kétséges, hogy mindnyájan egyetértünk a rehabilitáció szükségességében, sürgősségében a mi területünkön is. Itt azonban, ha nem is szorosan a rehabilitáció fogalmához tartozik, azt is meg kell állapítani, hogy meg kell szüntetni a kevésbé súlyos visszasságokat, orvosolni kell minden sérelmet. Visszasság, sérelem, nem tudni mi okból, kényszerű vagy önkéntes száműzetés pedig akad a mi területünkön is. Lényeges feladatunk a XX. kongresszus után, hogy megszüntessük a pedagógiában a dogmatizmust, az általános elvi tételek merev, szubjektivist, önkényes, un. „alkalmazás”-át, a feltételek, viszonyok alapos szocialista tanulmányozásának mellőzését, vagy háttérbe szorítását.

Még egy-két kérdésre térek ki, amelynek felvetését problematikusnak látom. Elhangzott tegnap az, hogy a közelmúlt helytelen kultúrpolitikájának alapja a hibás sztálini tétel, a kultúra szocialista tartalmáról és nemzeti formájáról. Bár ebből az alaptól sok minden illusztratív példát fel lehet hozni, mégis meg kell állapítani, hogy a nemzeti sajátosságok, a sajátos konkrét adottságok semmivé vétele csak egyik megnyilvánulási formája a sematizmusnak, dogmatizmusnak. Továbbá a marxista filozófia, esztétika a tartalom és forma dialektikus összefüggését vallja. Ha tehát a tartalom szocialista, és csak a forma nemzeti, akkor alapjában véve a tartalmat és formát ^[91] metafizikusan különválasztottuk, ami ellenkezik a marxista dialektikával. A hiba tehát szerintem abban van, hogy a sematizmus metafizikusan különválasztja a tartalmat és a formát. Ilyen természetű hiba mélyén tehát egy metafizikus elméleti tétel van.

A felhozottnál még általánosabb tünete és hibaforrása, szerintem a dogmatizmusnak, az elmélet és gyakorlat szakadása. A dogmatizmus elleni harc nem más, mint a mi társadalmunk gyakorlatát tükröző és annak szükségleteit, fejlődését előmozdító, bátor, dialektikus materialista tudományért folyó harc. A dogmatizmus elleni harc tehát nem egyszerűen az általános tételek, a deduktív módszer elleni harc, hanem az egyes-különös-általános dialektikus kapcsolatának valódi feltárásáért való harc, a valódi gyakorlatiasságért folyó harc. Nem az a lényeg tehát, hogy az „alkotó alkalmazás” kifejezés ellen harcoljunk, bár helyesebb lenne továbbfejlesztésről beszélni, hanem az, hogy nézzük meg mi van az elnevezés mögött. Lehet, hogy sok esetben sematizálás, sablonok utánzása, de lehet, hogy a konkrét feltételek között való marxista továbbfejlesztés. Úgy gondolom, tanulságos lenne a dogmatizmus

jelenségeit, és a dogmatizmus elleni harcnak amennyire eddig kibontakoztatott, fejlődéstörténetét feltárni, különösen 1948-tól napjainkig. Igaz, hogy a Kairov tankönyv dogmatizmusa feleslegessé tette a magyar neveléstan megírását. Ugyanezt lehetne mondani Makarenko műveinek egyes ^[92] idéző, filologizáló, kritikátlan dogmatikus feldolgozására, vulgarizálására. Ez is rombolólag hatott az erkölcsi nevelés problémáinak kidolgozásában. Szinte aranymondásként emlegették például minden közösség számára, minden körülmények közt, a közvetett ráhatás kötelező elvét. A neveléstörténeti tanulmányok egyes hatásainál volt olyan tendencia, hogy nem ábrázolták eléggé az illetőt a maga korában. A fő bajt azonban nem annyira ebben látom, hanem abban, hogy a pedagógiától idegen filologizáló, gyakorlatiatlan szemléletmód uralkodott sokszor ezekben a neveléstörténeti művekben. Azt teljes mértékben helyeselni lehet, hogy a budapesti egyetemen két pedagógiai tanszék legyen. De az nem világos, nem kell-e ezt ugyanezen az alapon Szegeden, Debrecenben és másutt is megtenni. Hiszen a budapesti fizika szakosok sem másként gondolkodnak, mint a szegediek, akkor talán ilyen tanszékeket kellene felállítani Szegeden, Debrecenben, stb. Ennek az elvnek az alapján tehát más egyetemen és főiskolán is két pedagógiai tanszék lenne.

Röviden reflektálok arra, ami Zibolen et. részéről elhangzott. Nagyon tanulságos lenne részletesen megnézni és megvitatni kultúrpolitikánk fejlődését, erre most nem térek ki, csak arra válaszolok, amit velem kapcsolatban mondott. A lektorálással kapcsolatban említett engem is. A kéziratok bírálatában talán hibát követtem el. De azt is meg kell nézni, hogy mi volt a hibának a forrása. Most nem a felelősség elkenéséről van szó. ^[93] De miért bíztak meg engem azzal, hogy egy testnevelési könyvet lektoráljak? A magam részéről ellene vagyok, hogy egy kéziratot visszautasítsunk. Nem emlékszem pontosan, hogy milyen problémával kapcsolatban merült fel nézeteltérés, Zibolen et. erre biztosan jobban emlékszik. Arra emlékszem, hogy nagyon jó barátságban váltunk el, és Zibolen et. mondta, hogy nem haragszik. Azért mégis maradt benne valami tüske ezzel kapcsolatban. Nem volt hatáskörömben, hogy tanulmánya megjelenjen, vagy nem. Ha az én hatáskörömben lett volna, akkor megjelentettem volna a könyvet.

Néhány javaslatot szeretnék tenni, kiindulva tudományunk demokratizmusának biztosításából, a publicitás elősegítését célozva:

Az első javaslatom, hogy évenként egyszer a pedagógia tudománnyal foglalkozók és a pedagógiát tanítók folytassanak közös megbeszélést. Másik javaslatom: 1958-ra az Egyetemes Tanügyi Kongresszus megrendezését. Ezt a megrendezendő kongresszust széleskörű demokratizmussal, városok, járások, megyék, szakszervezetek készítenék elő. Lenne több szakosztálya. Probléma lehetne az, hogy legyen egy tudományos szakosztálya esetleg vagy legyen olyan szervezési forma, vagy az egyes szakosztályokon belül tudományos csoport.

Harmadik javaslatom az, hogy a pedagógiai folyóiratok publicitását ki ^[94] kell terjeszteni, fokozni kell a demokratizmusát és a demokratikus kontrollt. Gondolok arra, hogy a szerkesztő bizottságok évi beszámolót tegyenek közzé a folyóiratban, és érvényesítsenek egy új elvet az eddigiekkel szemben. Azért elsősorban a szerző legyen felelős. A szerkesztőség legyen azért is felelős, ami nem jelent meg. És okolja meg, hogy valami miért nem jelent meg.

Ravasz János:

Zibolen elvtárs igen szemléletesen tárta elénk művelődéspolitikánk és pedagógiánk fejlődésének tárgyalt szakaszát.

Szeretnék itt némi kiegészítést tenni az 1948–1950 közötti szakaszra vonatkozóan. Az előadás helyesen utalt azokra a lényeges hibákra, amelyek az akkori tudománypolitikai vezetésben megmutatkoztak. De azt hiszem, hogy ezek a hibák nagyobb mértékben függtek az általános

politikai helyzettől, mint az itt elhangzott. Utalok ezzel kapcsolatban az itt mástól is érintett 1948-as tanügyi kongresszusra és annak sorsára. Közismert, hogy 1948 júliusában, a I. Egyetemes Tanítógyűlés századik évfordulóján nagy nyilvános ülésen nyitotta meg ezt a IV. kongresszust Ortutay Gyula, akkori miniszter. A kongresszus munkája azonban nem merült ki ebben. 1948 őszétől kezdve a kongresszus 19 szakbizottsága kezdett működni, talán 2-300 főre tehető munkatársi gárdával. [95] 1948 őszén együttes ülése volt ennek a munkatársi gárdának, lényegében a később megalakult szakbizottságok tagjainak. Az ülést Mérei elvtárs vezette és a szakbizottságok megszervezését is elsősorban ő végezte. Ez a munka őszinte lelkesedéssel, a pedagógus szakemberek széleskörű bevonásával, a demokratikus tudományszervezés, neveléspolitikai és szakmai tervezés nagy ígéreteivel indult el. A szakbizottságok munkája megindult és a télen át – tudtommal többnyire igen érdemleges szakmai viták formájában – folyt is, de 1949 tavaszán ellaposodott, majd megszűnt. A kongresszus tervezett plenáris záróüléseire már nem került sor. A szakbizottságok munkájának hatása tudtommal köznevelésünkre nem volt érezhető, kárbavesztett. Pedig ezek a bizottságok jó szaktanárok, s általában a pedagógus közvélemény álláspontját képviselték, ill. képviselhetők volna a neveléspolitika terén. Hogy ezt nem vette igénybe, kétségkívül hibája volt neveléspolitikánknak. Mindenesetre összefüggött az általános politikánknak a demokratizmustól már akkor mindinkább elszakadó módszereivel is.

A referátumot egyébként is kissé aránytalannak tartom. Az 1950 utáni és még inkább az 1953 utáni helyzet ismertetése több tekintetben elnagyolt volt. Nem tartom pl. elég pontosnak azt a meghatározást, hogy az 1956 június 30.-i párthatározatra valamiféle érzékeny reagálás volt a pedagógusok között. Nem volt itt elég pontosan meghatározva, hogy ki és milyen irányban volt érzékeny. Az összefüggésekből én úgy értelmezem, hogy [96] Zibolen elvtárs nyilván arra célzott: némelyek ki akarták használni az említett párthatározatot a pedagógián belül bizonyos demokratizálódási folyamat megállítása érdekében. Nézetem szerint ebben a kérdésben nem egészen jogosult általában a pedagógusokról, vagy akár a pedagógia tudományos munkásairól beszélni, hanem helyes lett volna egyes pedagógiai vezetők jelzett irányú gátló magatartását ismertetni. Nem kérem ezt persze nagy hangsúllyal számon az előadótól, mert végeredményben a közös és helyes útra mégis rátaláltunk itt Füreden.

Végül még egy engem érintő személyes vonatkozást. Zibolen elvtárs kissé rosszállólag tette szóvá, hogy utóbbi időben felszólalásaimban, megnyilvánulásaimban inkább tudománypolitikai semmint tartalmi kérdésekkel foglalkoztam. Szerintem elvileg nem megokolt, helytelen eredményre vezetne, ha az egyik fajta ténykedést számon kérnénk a másik rovására. Egyébként kétségtelenül megvolt nyugtalanságomat nem tudnám lelkiismeretem előtt sem károsnak, sem hiábavalónak minősíteni. – Ami magát a ténymegállapítást illeti: utalok arra, hogy a kibontakozó pedagógiai viták kezdetekor, a júniusi főbizottsági ülésen, igyekeztem a „tartalmi” vitákhoz is hozzájárulni azzal, hogy ott felszólalásom nagyobb részében a múlt értékes, de veszendőbe ment örökségét szembesítettem a jelennel, – bár elismerem, hogy elnagyoltam, s már csak ezért sem hibáktól mentesen. [97]

Kálmán György:

Magához ahhoz a tervhez szeretnék először hozzászólni, amely közreadatott abból a célból, hogy a második 5 éves terv időszakában a pedagógiai tudományos kutatásban összehangolt tevékenység, célirányos tevékenység történjék. Magam részéről azokat az elhangzott megállapításokat jelentősnek tartom, amelyek vonatkoztak egyrészt arra, hogy meg kell találni a helyét, újból meg kell találni a helyét a pedagógiai tudománynak az összes tudományok között, az egész életünkben, azokat a megállapításokat is, melyek arra vonatkoztak, – és Zibolen et. rövid bevezető vázlatában is erre célzott, – hogy az erőket itt

koncentrálni kell. Ezeket azért kívántam előre bocsátani, mert ezeknek a gondolatoknak a sorát még eggyel szeretném tovább bővíteni. Örömmel értek egyet a rendelkezésre álló erők növelésének azzal a módjával, – hogy most már szinte klasszikussá vált megfogalmazást használjam, a „kirekesztettek” minél többet megfelelő módon és megfelelő keretek között hozzunk vissza az aktív munkások közé. Úgy vélem azonban, hogy a hazai pedagógia tudomány számára, ha az iskolák igényeinek, az iskolák gyakorlatának szempontjából nézzük, van az erők növelésének egy másik útja is, amit nem hagyhatunk figyelmen kívül. Mégpedig azokra a derék, becsületes, igen nagy tapasztalattal, ha a tudományos rendszerezettség vagy elmélyültség szempontjából nem is kifogástalan, de mindenesetre hallatlan erővel, szellemi tőkével rendelkező [98] emberekre gondolok, akik százával, ezrével élnek a mi iskoláinkban. Így egyik megjegyzésem az lenne, növeljük a rendelkezésre álló erőket azokkal az elvtársakkal, akik közül már itt is üdvözölhetünk egyeseket, és akiket még a továbbiakban is megfelelő formában és keretek között vissza kell hozni. Az ő tudásukat kamatoztatni kell nagy ügyünk szempontjából. De emellett arra is figyelmet kell fordítani, hogy a gyakorló pedagógusok közül minél többet szervezzünk meg a pedagógiai tudomány munkálásába.

Ennek két irányból volna haszna. Egyrészt, hogy az iskoláknak igen fontos gyakorlati kérdései, amelyekre ebben a tervben nem találunk témákat, ilyen módon előrejuthatnának. Másrészt a második 5 éves terv folyamán a gyakorlat munkásaiból minél többet bevonhatnánk a tervszerű foglalkoztatás és irányítás mellett az egyes kérdések megoldásába.

Két javaslatot szeretnék tenni, a tematika kibővítése irányában. Az egyik az volna, hogy a közoktatásügyi vezetés és a tudomány viszonyának a rendezése volna az egyik alapkérdés, s ennek érdekében is érdemes volna ezt a témát feldolgozni. Ehhez néhány megjegyzést szeretnék elmondani. Sokan tanúi voltunk a korábbi években annak, hogy a pedagógiai tudomány oldaláról, – engedtesék meg a kifejezés, – szidalmazták az oktatási vezetést, amely „elrugaszkodott mindenféle tudományos megalapozottságtól”, stb. De annak is tanúi lehettünk, hogy a közoktatásügyi vezetés oldaláról [99] hangzottak el hasonló, a gyakorlatról való elszakadásra vonatkozó megjegyzések, hogy a pedagógia nem segíti a közoktatás egészének az előrehaladását. Azt hiszem, itt az ideje annak, hogy ez a helyzet végképpen szűnjön meg. Azt hiszem, hogy mindkét álláspontban nagy adag igazság volt. Azt kell kiindulópontnak tekintenünk, hogy csakis a kettő szoros együttműködéséből alakulhat ki a közművelődés hathatósabb fellendülése. Néhány konkrét példát hadd mondjak egyrészt arról az oldalról, hogy a közoktatási vezetésben, az OM munkájában, mennyire figyelmen kívül hagyatott még a legutóbbi napokban is bizonyos, legalábbis rendezés alatt lévő tudományos kérdés. A napokban a KPTI-ben vitát szerveztek arról, hogy az iskolai oktatómunka tervezése terén eléggé elburjánzott új szavak, terminusok tekintetében rendet teremtsünk, hogy a téma, a tematikus tervezés, a tárgykör, stb. értelmezését az ált. iskola számára kiadott rendtartás idevágó részeiben egyértelművé tegyük. Miközben ez a vita folyt az intézetben /az OM és sok gyakorló pedagógus részvételével/, ezenközben kifutott egy rendelkezés a minisztériumból, a technikai osztályról, amely minden előbb említett elnevezéseken kívül egy újabb elnevezést alkalmazott. /A Rendtartást a Tudományos Intézet is látta annakidején./ Van még egy másik példa. Miközben a Szovjetunióban már afelé haladtak, hogy a túlterhelésnek okait kutassák – és biztos vagyok benne, hogy ez a munka nem 1956-ban kezdődött a Szovjetunióban, hanem sokkal előbb, – mi ebben az időben lényegében [100] levítettük és kiterjesztettük a középiskolában a vizsgarendszert. Mérei et. tette szavá a megfontolás nélküli másolást. Úgy gondolom, hasonló problémaként lehetne felvetni pl. politechnizáció egész problémakörét. Úgy néz ki, mintha Magyarországon olyan nézet lenne, hogy a dolgoknak nincsenek előzményei. Tudom, hogy nem teljesen vitathatatlan az, amit mondok, de mégis elmondom. Véleményem szerint a politechnizációnak /nem ilyen színvonallal, nem ilyen tartalommal és nevelési céllal, politikai, társadalompolitikai céllal, de/ voltak előzményei, csak mi

elmulasztottuk és elmulasztjuk azt, hogy a pedagógusok előtt úgy beszéljünk a dolgokról, mint amelyeknek előzményei vannak, hogy ezeket az előzményeket megfelelő módon értékelni kellene. Ha ezt megtettük volna, nem kerülhetett volna sor olyan álláspontokra, hogy mi már politechnizációs iskolát csináltunk a felszabadulás előtt is: lásd az 1941. évi népiskolai tantervet, ahol gyakorlati foglalkozások voltak előírva. Ha mi a kritikai elemzést nem végezzük el, akkor a pedagógusok maguk elvégzik, gyakran nem is helyes irányban. Nekik el kell az értékelést végezni, ők valamit csináltak, valamit tudtak, most helyette mást mondanak. Ha ezt a mást nem vetik egybe, a megegyezősegeket és különbségeket nem hámozzák ki, akkor nyilvánvalóan maguk nem jutnak el minden esetben helyes végkövetkeztésekre. Nem nehéz ezekből a példákból levonni azt a következtetést, hogy sok intézkedés, amit a minisztérium kiadott, nélkülözötte a tudományosság [101] szempontjából a megalapozottságot, a felülbírálatot, nélkülözötte ez összefüggések alapos elemzését. Ez a közoktatási vezetés oldaláról az a kérdés, amit felvetni szándékoztam.

A másik oldalról hadd említsem meg, hogy ugyanakkor a pedagógia tudománnyal foglalkozók részéről sem volt kielégítő ennek az együttműködésnek a szemlélete. Nem tudok olyan esetről a felszabadulás óta, amikor a pedagógia tudomány dolgozói, képviselői, vagy szervei bizonyos aggasztó jelenségek esetében kezdeményező módon léptek volna fel. Nem tudok olyan lépésekről sem amikor a pedagógiai tudomány képviselői az OM-ban, ha nem is kielégítő mértékben, de mégis csak összegyűlt tapasztalatok alapján valamiféle elhatározásig, tervig eljutottak volna. Ezekből a jelenségekből azt a következtetést szeretném levonni, hogy a pedagógiai tudomány szempontjából is azért eléggé az a szemlélet alakult ki, hogy a minisztérium csinálja a maga dolgát, s ezért aktív segítő, és valóban az ifjúság nevelését szolgáló kezdeményezésre nem került sor. Úgy gondolom, ezen a helyzeten változtatni olyan értelemben lehet és szükséges, hogy az OM legfontosabb intézkedései időszakában – és minél kevesebb ilyen intézkedés szülessék egy-egy időszakban, – a tudomány képviselői véleményüket nyilváníthassák. Arra is sokkal nagyobb mértékben kell törekedni, hogy a pedagógiai tudomány feladatai, munkaprogramja összeállítása alkalmával azért sokkal nagyobb [102] érdeklődéssel forduljanak a közoktatási vezetés felé, hogy országosan mik is azok a kérdések, amelyek megoldásuk esetén előrehaladásunk igen fontos tényezőivé válnak.

Azt javasolnám, és ha más gazda nem akadna, a magam részéről szeretném vállalni a közoktatási vezetés témakörének – még sok részletében előttem nem világos témakörnek – kidolgozását. Melyek azok a legfontosabb kritériumai a közoktatási vezetésnek, amelyek biztosíthatják, hogy céltudatosabb, távlati cél felé törekvően, következetesen lehessen vezetni a magyar oktatás ügyét, nagy tévedések nélkül a tudomány segítségével, megalapozottságával, – úgy vélem, helyes volna napirendre tűzni ezt a kérdést és foglalkozni vele. Ebbe beletartozik az oktatásügy irányító apparátusa is főnről egészen leig. A felépítésben is jó az irányítás határfokát minél kevesebb veszteséggel továbbadó apparátus beletartoznék az egész problémakörbe, mert úgy vélem, hogy bármilyen jó felső, tudományosan megalapozott intézkedés csak annyit ér, amennyit abból megvalósítanak és ez az apparátusra is tartozik.

Ez volna az egyik javaslat, amit a tervbevetett témák kibővítése érdekében elmondtam.

Egy másik is volna, aminek részletesebb kifejezését a didaktikai szakcsoport vitájában kellene tulajdonképpen elmondani. Művelődéspolitikáról [103] beszél Mérei, magam részéről egyetértek vele. Következtetéseket szeretnék levonni egy bizonyos irányban. Gyakran mondtuk büszkén, hogy megszüntettük a volt uralkodó osztályok műveltségi monopóliumát. Lehetővé tettük, hogy az ország bármely iskolájából a tanulók eljuthassanak a középiskolába, stb. Hozzátenném, ha igazán értelmezzük azt, hogy a műveltségi monopóliumot megszüntettük, akkor erőteljesebben kell szembe nézni a tényekkel. Lehetővé tettük adminisztratív téren, hogy eljussanak a paraszt gyermekek a középiskolákba. A

gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a középiskola első évfolyamában, vagy még előbb a statisztika jelzése szerint sokan lemorzsolódnak. A bejutást lehetővé tettük, de nem készültünk fel arra, hogy helyt is tudjanak állni a középiskolai tanulmányokban. Nem gondoltunk arra, hogy nemcsak bejuttatni akartuk a parasztyermekeket a középiskolába, hanem azt akartuk, hogy ki is kerüljenek onnan. Az egyetemet végzők származási statisztikái is azt mutatják, hogy az első évfolyamban magas a százalék, a végén lecsökken, mert nem tudták megállni a helyüket, és ez az alapokból következik. Mindebből oda szeretnénk eljutni, hogy a témák körét olyan irányban lenne szükséges bővíteni, hogy a tanyai, falusi oktatásban az un. összevont osztályok körülményei között tanuló gyerekek számára, tanítók számára a legnagyobb fokú segítséget adjuk. Igaz, ez hasonlít ahhoz, amit Zibolen et. mondott, az eljövendő szocializmus majd bekövetkező ^[104] gondoskodása nem helyettesítheti a ma szükséges napközi otthonokat. Amiről beszélek, ez erre is áll. Nyilvánvaló, hogy a szakszerű oktatást kellene megvalósítani mindenütt. Az ott dolgozó pedagógusoknak megfelelő segítséget kell adni. Úgy gondolom, hogy munkaközösségek számára lehetne ezt feladatul adni. /Ennek bizonyos részleteit délután szeretném tisztázni./

Zibolen Endre:

Kedves Elvtársak! A vita még folytatódik. Ezen a ponton, anélkül, hogy elébe kívánnék nyúlni a következőknek, csak két kérdésre szeretnék röviden reflektálni.

Az egyik megjegyzésem Berencz et. felszólalásával kapcsolatos. Őszintén mondom, annakidején sem éreztem vele szemben haragot. Világos volt számomra: egy bizonyos konstelláció felelős azért, hogy a kézirat nem látott napvilágot. Berencz et. távolról sem utasította vissza megjelenését.

Ennél a személyes vonatkozású megjegyzésnél fontosabbnak tartom, hogy kitérjek arra, amit Ravasz et. mondott. Tény, hogy az én bevezető szavaim sem voltak arányosan kifejtettek. Ezzel tehát egyetértek. Ha ennek motívumait keresem, abban tudom megjelölni, hogy az utóbbi évek eseményeiben sokkal több a szubjektív mozzanat, ami zavar. ^[105] Nehezebben tudok – így hirtelen – áttekintést teremteni benne, és ez nehéz is, mert hiszen többnyire csupán impressziókra építhetek.

Az okok között szerepet játszik az a meggondolás is, hogy az 50-es évek folyamán a pedagógiai mozgalom élére állt vezetők hibáit már eddig is többé-kevésbé világosan feltártuk. És többé-kevésbé elég erősek is vagyunk ahhoz, hogy velük egyetértésben a hibák megismétlődését el tudjuk kerülni. További fejlődésünk szempontjából azonban korszakos jelentőségűnek tartom azt, hogy a pedagógiába visszatérő vezető egyéniségek, és így mindenekelőtt Mérei Ferenc hibáit is tárgyilagosan elemezzük, és lehetőleg segítsünk megakadályozni megismétlődésüket, ha szükség lenne rá.

Székely Endréné:

1938 óta vagyok a magyar pedagógiának és a kommunista párt kultúrpolitikájának ágense. Ezzel a művelődéspolitikai korszakkal kapcsolatban az elért eredményekben is volt valami részem és természetesen az elkövetett hibákban is. Ezeknek részletes, marxista tudományos igényű elemzésére nem tudok most itt vállalkozni. Ez nagyon hosszú lenne, másrészt nem akarok beleesni abba a hibába, hogy alaposan meg nem nézett, mélyen át nem gondolt, az összefüggések mélyére nem tekintő állásfoglalások alapján elkövessem ugyanazt a hibát, ami a múltban előfordult. Ezt az elemzést ^[106] kötelességemnek tartom elvégezni, de nem úgy, hogy csak egy viszonylag szűk körnek jusson tudomására. Tekintettel arra, hogy a sajtó nyilvánosságában láttak olyan pedagógiai munkáim is napvilágot, amelyekben helytelen és egyes elvtársaknak tudományos becsületébe vágó megállapítások voltak, ezeket ugyanilyen

nyilvánosság előtt kívánom elemezni.

A referátummal kapcsolatban néhány kiegészítést szeretnék tenni. Egyrészt abban az irányban, hogy a felszabadulás utáni művelődéspolitikának voltak felszabadulás előtti gyökerei. A felszabadulás előtt is volt a MKP-nak pedagógiai mozgalma, pedagógiai tudományos munkája, és kultúrpolitikai elgondolása. Az 1945 előtti ellenállási mozgalom, népfrontpolitika értelmiségi ágának voltak különböző csoportjai, amint azt az elvtársak is tudják. Pedagógiai ága is volt, melyben Földes, Mérei, Járóné és még sokan vettünk részt. Ezek az értelmiségi tömörülések voltak a csírái a felszabadulás utáni értelmiségi szakszervezeteknek. De ezek a felszabadulás előtt is népfront-alapon, szovjet-barát szellemben dolgoztak a mozgalomban és amennyire az akkori idők megengedték, összejöveteleink tudományos elméleti problémákkal is foglalkoztak.

A felszabadulás utáni korszakhoz részletesen nem akarnék hozzászólni, hogy ne vegyem el az időt. Az 1945-től 1948. januárig terjedő korszakban szintén részt vettem. Ennek részletes ^[107] elemzését nagyon fontosnak tartom, mert később a saját magam által is képviselt szektás politika teljesen eltörölte kultúránkban a 45 előtti kommunista pedagógiai mozgalmat és eltörölte az 50-es párthatározatig terjedő kommunista pedagógia kezdeteinek létét is. Ennek részletes feltárása komoly munkát igényel.

Részletesebben szólni szeretnék még az 1950 utáni periódushoz az u.n. harmadik szakaszhoz, tekintettel arra, hogy tevőlegesen újból 1954 óta veszek részt a tudománypolitikában. Ennek a szakasznak elemzése igen bonyolult. Nehéz azért, mert egy-egy párthatározat után a hivatalos kultúrpolitika erre fordult vagy arra fordult, és mert nem volt meg a kultúrpolitika és a pedagógiát illető tudománypolitika közötti összefüggés. Nem volt meg azért, mert a kultúrpolitikának az nagyon elhanyagolt része volt. E terület tudománypolitikai irányítása teljesen az Akadémia főbizottságára szorítkozott. A Főbizottság nemcsak a vezetőség hibái miatt, hanem jellegénél fogva is alkalmatlan volt azoknak a feladatoknak elvégzésére, amelyeket a társadalom igényeiből fakadó pedagógiatudomány széleskörű kifejlesztése, feltételeinek biztosítása megkövetelt volna. Ez természetesen nem menti a főbizottság és az Akadémia vezetőinek felelősségét azért, hogy ebben a szakaszban az 50-es párthatározat és az Országos Neveléstudományi Intézet felszámolása után lényegében pedagógiai tudományunknak nem ^[108] volt otthona, nem volt fejlődési lehetősége. A Főbizottság jelenlegi vezetői is felelősek azért, hogy nem tudták kiharcolni a magyar pedagógia tudomány megerősödésének feltételeit. Tettünk ugyan erőfeszítéseket, adtunk a hivatalos szerveknek jelzéseket. Még a szektás pedagógiának is fájt a szíve a pedagógiáért! Már 1951-52-ben a Főbizottság vezetői tettek javaslatot pedagógia tudományos intézet felállítására. Elég küzdelmes munka volt ez. A terv az volt először, hogy alakuljon meg egy intézet, de munkatársai kapjanak egy évet, tanulásra, felkészülésre, és csak azután kezdjék el a munkát. Minden kísérletünk a legmerevebb ellenállásba ütközött.

Teljes mértékben elfogadom Zibolen elvtárs értékelését a szovjet pedagógia hazai alkalmazására vonatkozóan, valamint bírálatát az erről szóló tanulmányomról. Szégyenlem, hogy az ebben a formában napvilágot látott, mert úgy látszik, szándékom ellenére, ellenkező hatást váltott ki. Akkor úgy éreztem, szükség van rá, mert a szovjet pedagógia iránti érdeklődés kezd háttérbe szorulni. Most látom, hogy nem ilyen módon kellett volna ez ellen küzdeni. A szovjet és magyar pedagógia kapcsolatának, általában a külföldi tapasztalatok helyes felhasználásának sokkal mélyebb elemzését és bírálatát kellett volna adni s mindenk előtt a mi iskoláink, a mi pedagógusaink igényéből kellett volna kiindulni. ^[109]

Bízó Gyula:

Javaslat-jellegű, amit mondok. Zibolen et. bevezetőjét jónak tartom. Valóban, visszaemlékezve az elmúlt évekre, a periodizáció nagyjából helyes. Azonban azt javaslom, hogy az 1950-től máig terjedő időszakot bontsuk két részre. 1953-tól, igaz gyakran csak szándékban, de gyakran a valóságban is más volt a helyzet, mint 1950-től 53-ig. Kétségtelen, hogy 1953-tól pl. a pedagógiai főiskolák jóval mélyebben, a sablonoktól sokkal inkább elszakadva adták le a tananyagot, mint a megelőző években. Világos, hogy az 1950-es határozat teremtette légkör és a mai vitáink légköre között rendkívül nagy különbség van. Ennek a változásnak előzményei is vannak, és a fordulópont szerintem az 1953-as esztendőre esik. Javaslom tehát az 1950-56-os időszaknak a két részre bontását.

Javaslom továbbá, hogy a nevelőképzés problémáját vegyék fel a Tábor hivatalos programjába. Ez a kérdés minden bizonnyal túlnő a magánbeszélgetések és személyes eszmecserék keretein. Érdekes, hogy szinte hagyományosan, a nevelőképzés a magyar közoktatás-politikának csak a perifériáján kap helyet. Nem hiszem, hogy lenne még szakma, amely saját utánpótlásának ügyét olyan mostohán kezelné, mint mi. Szinte azt mondhatom, hogy minden más szakképzés előbbre való számunkra, nevelők számára, mint a pedagógusképzés. Furcsa helyzet ez. Talán itt az ideje, hogy ezen a rossz hagyományunkon gyökeresen változtassunk. [110]

Buzás László:

Az előadó kartárs által ismertetett témához eredetileg nem szándékoztam hozzászólni. Azonban az elhangzottak mégis arra készítetnek, hogy néhány gondolathoz rövid észrevételt fűzzek.

a/ Epizodikus jellegű megjegyzésem az alábbi. Az előadó, áttekintve pedagógiánknak 1945-től megtett fejlődését, dr. Mérei Ferenc: „A gyermek világnézete” /Bp. 1945/ c. könyvét „kommunista mű” címkével látta el. Ennek az értékes kis könyvnek az anyagát ismerjük, annak értékét magam sem kívánom vitatni. Bizonyos, hogy számos kérdés feltevése, vizsgálati módszere és a vizsgálatokból levonható végkövetkeztetések a szocialista nevelés szempontjából is újszerűek és feltétlenül előremutatók. Azonban úgy érzem, hogy a fenti jelző mégsem találó e munkára. Szeretném hinni, hogy maga a szerző is osztja e nézetemet.

b/ Jelen értekezletünk 1956. júniusa óta már a harmadik olyan, nagyobb hatósugarú pedagógiai értekezet, amely a pedagógiában érvényesülő politikai irányvonalért, nevezetesen a szovjet pedagógia kizárólagos műveléséért, a nyugati pedagógia eredményeinek elutasításáért s.i.t. kizárólagosan vagy legalább is elsősorban dr. Ágoston Györgyöt, a budapesti Tudományegyetem Ped. Tanszékének vezetőjét teszi felelőssé, aki 1952. óta kétségtelenül vezető szerepet játszott a pedagógiában. [111]

A fenti szemléletet nem tartom egészen igazságosnak. Ugyanis a pedagógiában érvényesülő politikai irányvonal szerves része volt az általános kultúrpolitikának. S ez a szemléletmód áthatotta nemcsak a pedagógiát, hanem a többi humánus és reális tudományokat is egyaránt.

Közismert, hogy pl. amikor az OM a tanítóképző „Pedagógia” könyvet megíratta ugyanakkor jelezte azt is, hogy Kairov: Pedagógiája alapján kell elkészíteni. Amikor dr. Kardos Lajos egyet. tanárt megbízták a „Lélektan” megírásával, ezt Tyeplov: „Pszichológia”-ja alapján kellett elkészítenie. A pedagógusok tudják, hogy a tankönyvíráson túlmenően is, mikor s milyen területeken érvényesült ez a szemléletmód.

Ezt a kultúrpolitikai irányvonalat – nem szólva most arról, – hogy helyes volt-e ez, vagy sem, továbbá mikor, milyen mértékben volt indokolt ennek érvényesítése, s mikor nem – nem egy pedagógus jelölte ki, s nem is egy tudományos testület, mint pl. a Tud. Akadémia, hanem azt

a párt akkori vezetősége határozta meg.

Így, ami a politikai irányvonalat illeti, az nem kapcsolható össze elsődlegesen sem dr. Ágoston György, sem más személy nevével, akik a pedagógiában – vele együtt – vezető szerepet játszottak az utóbbi időkben. [112]

Más kérdés azonban az, hogy az adott feltételek között, ki milyen alapos szakképzettséggel és milyen általános emberi magatartással látta el feladatát. Ennek a szempontnak a felvétele is jogosult lehet, s ez alapján is meg lehet bírálni a vezető személyeket.

c/ Sajnos, nemcsak a pedagógiatudomány fejlődése mutat súlyos hiányosságokat, hanem a lélektan is, melyre a pedagógia mintegy ráterpeszkedett, s a gyámsága alá vonta. Az utóbbi években a lélektan, közelebbről a fejlődés- és a neveléslélektan nagyfokú dermedtséget mutat, fejlődését számos téves előítélet, teljesen hibás nézet akadályozza.

Tekintettel arra, hogy a lélektannak hivatott képviselői is jelen vannak ezen az értekezleten, másrészt, mivel a program szerint külön értekezlet fogja megvitatni a neveléslélektan kérdéseit, gondolom, hogy a lélektan fejlődésével kapcsolatos problémákat majd részletesen is megvitatjuk.

Székely Endréné:

Nem értek egyet azokkal a felszólalásokkal /vagy fel nem szólalásokkal/, amelyek kimondva vagy hallgatólagosan mindent az általános politikai helyzet számlájára akarnak írni. Igaz, a pedagógiában is tükröződött az általános politikai helyzet, erősen hatott rá a párt egész politikája. De nem lehet mindent erre fogni. Nem [113] lehet azt állítani, hogy az általános politikai hibák automatikusan tükröződtek a pedagógiai életben. Kinek-kinek meg kell vizsgálni egyéni felelősségét is. A magunk és egész pedagógiánk sajátos hibáit is elemezni kell, mert enélkül a hibákat az általános politikai légkör megjavulása mellett sem tudjuk kijavítani. Nagyon helyes, ha az elvtársak elmondják, miben látják a szektás, dogmatikus politika megnyilvánulásait és ezek forrását, de mindenki nézzon saját magába is, ne csak másoktól kérje számon a hibákat, mulasztásokat. Nem egyedül Ágoston elvtárs felelős, felelősnek kell éreznünk magunkat is minden hibáért.

Elhangzott olyan kifejezés is, hogy „kényszerítettek” erre vagy arra bennünket. Ezt magamra nézve nem fogadom el, engem semmire nem kényszerítettek, mindazt, amit tettem vagy írtam, meggyőződésből és abban a hitben tettem, hogy azzal a magyar ifjúság nevelésének ügyét, a párt, a nép ügyét szolgálom.

Radnai Béla:

Az elmúlt években szemlélője és résztvevője voltam annak, ami szakmám, lélektan és a rokon szakmák területén történt. Mindinkább az az észrevétel erősödött bennem, hogy a hibák nagy része egy fogalommal – az illetékesség [114] fogalmával – való visszaélésből származik.

Az illetékességnek objektív és szubjektív tényezői lehetnek. A hozzáértés, a hivatali beosztás objektív okot, jogot adhat, illetékessé tehet adott területeken munkavégzésre, vélekedésre, irányító beavatkozásra.

A hozzáértés önmagában nem tesz szükségszerűen illetékessé. A szakmai beosztás nem adhat egyedül alapot az illetékességre, különösen akkor, ha az is kíváncsi, hogy az illetékes területen jól irányítsunk, jól intézkedjünk.

Az illetékességgel szubjektív vonatkozásban is vissza lehet élni. Azt hiheti valaki, hogy egy munkakör betöltésére, feladat ellátására illetékes, pedig esetleg hozzáértés híján ennek az illetékességnek nem felelhet meg.

Ha valakit olyan helyre állítunk, amit nem tud jól ellátni és az, akit erre kiszemeltünk, ezt a feladatot mégis vállalja, akkor két oldalról élünk vissza az illetékességgel.

Az általam 1950-ig vezetett Lélektani Intézetben 1947-től több mint ötvenen látogattak meg, és érdeklődtek, hogy ott milyen munka folyik. Ez az érdeklődés helyes, sőt szükséges is lehet. Már nem olyan megnyugtató, hogy ezek közül kettő volt pszichológus, akiknek viszont, – véleményem ^[115] szerint – nem volt döntő beleszólásuk az intézettel kapcsolatos intézkedésekbe. Ilyen körülmények között könnyen adódhatik nem helyes intézkedés. Amihez nem értünk, ott aligha érezhetjük magunkat intézkedésre illetékesnek.

Kevesebb hiba származott volna, ha gondosabban értelmeztük volna az illetékességet tekintetben, hogy kit hová állítsunk, ill. ki mire vállalkozik.

Az illetékességnek látszólag szűk lehetőségét módunkban áll bővíteni pl. tanulással, jószándékú tájékozódással.

Juhász Béla:

Kálmán György fejtegetéséhez kapcsolódva szeretnék néhány gondolatot elmondani. A fejtegetésben arról volt szó, hogy sok-sok gyakorló pedagógus tapasztalatait fel kellene használni a pedagógiai tudományos kutatás javára. Nézetem szerint erre valóban szükség van. Azonban engedje meg az értekezlet, hogy ebben a kérdésben a vidéki pedagógusok helyzetét vázoljam, az ő hangjukat hallathassam. Nekünk, vidéki pedagógusoknak még az értelmiségi határozat után is az a határozott véleményünk, hogy a vidéki kartársak nem válhatnak a pedagógia tudomány munkatársaivá, amíg fel nem oldódtak abból a bénultságból, félelemérzés-megkötöttségből, amely e pedagógusok legtöbbszörét ma még jellemzi. Ez a sajátos lelkiállapot magyarázza meg, hogy a vidéki pedagógusok minden ^[116] nyomtatásban megjelent anyagot hivatalosnak fognak fel, ezeket nem bírálják. Amit kapnak, szószerint igyekeznek végrehajtani. Ezt a témánk iránt nyomasztó bénultságot kell mindenekelőtt megszüntetni, hogy feloldhassuk a belőle következő közömbösséget is, ami ugyancsak jellemzi a vidéki jó pedagógusokat. E feloldáshoz valóságos haditervet kell készíteni, ezt a haditervet végre is kell hajtani, ha komolyan kívánjuk a vidéki pedagógusok részvételét a pedagógiai tudományos kutató munkában. Ha tervünk sikerül, a jelentősége nyilvánvaló: megteremtődik az elméleti munkához a gyakorlati alap, a gyakorlati munka táplálhatja az elméletet, létrejöhet az elmélet és a gyakorlat szerves egysége.

Azzal is számot kell vetni azonban, hogy azzal a megterheléssel, amely jelenleg a vidéki jól működő pedagógusokat nyomja, e pedagógusok kutató munkájára aligha számíthatunk, olyan munkára, amelyet a pedagógia tudomány is használhat. Meg kell tehát keresnünk a célravezető eszközöket is, hogy az óhajtott részvételt biztosítsuk. Ide tartozik az órakedvezmény elvének alkalmazása, és sok egyéb támogató eszköz /anyagi ellenszolgáltatás/.

Még egy gondolatot is szeretnék említeni. A vidék is meg van győződve a nevelés ügyének roppant fontosságáról, ezért nem csekély az az érdeklődés, amely a tanítóképzés átszervezésének kérdéseit kíséri. Itt csak azt szeretném hangsúlyozni, hogy a magyar vidék ^[117] szempontjait is vegyék figyelembe az érdekeltek a tanítóképzés átrendezésekor. Nem szabad szem elől téveszteni az u.n. kislétszámú /összevont osztályokkal működő és osztatlan/ iskolák tanítóinak képzési kérdéseit. A főiskolai szintre vitt alsótagozatos nevelőképzésben ennek is szerepet kell játszania, még pedig véleményem szerint külön erre a célra szánt főiskolában. Ehhez a kérdéshez kapcsolódik az a gondolat is, hogy a tanítóképzés gimnáziumi értettségire épül, de milyen sokan vannak és lesznek, akik nem szerezhetnek a mai körülmények között gimnáziumi érettségit, de sokféle tekintetben alkalmasak lennének a tanítói pályára. Mindezt azért említem, hogy felhívjam a figyelmet arra: milyen sokoldalúan

kell megoldanunk a tanítóképzés reformjának kérdéseit.

Járó Miklósné:

Szeretném mindenekelőtt felvetni, milyen szűkmarkúan bántak az illetékesek a füredi táborozásra szóló meghívásokkal. Így pl. a Tankönyvkiadó csak külön utánajárás /mondhatnám tortúra/ után vesz részt ezen a tanácskozáson, holott meggyőződésünk szerint nem vitatható, hogy egy ilyen jellegű megbeszélésen a pedagógiai kiadványok jelenleg szinte egyetlen kiadójának természetszerűen jelen kell lennie – már csak azért is, hogy az eddigi kiadói politika bírálatát hallja, másrészt, hogy az itt megvitatott pedagógiai [118] tudományos program ismeretében készíthesse el terveit is.

Lehet, hogy egyeseket közelebbről érdekelne az elmúlt évek pedagógiai, iskolapolitikai tevékenységében az én személyes szerepem is. Szívesen beszélnék erről, de úgy gondolom, hogy nem tartozik szorosan ehhez a tanácskozáshoz. Amennyiben érdekelné a jelenlévőket, úgy visszatérhetek rá.

Most röviden szólni szeretnék arról, hogy véleményem szerint komolyan meg kell javítani a lektorátusi munkát, szaporítani a pedagógiai kiadványok számát. Azonban egyáltalán nem lenne helyes figyelmen kívül hagyni a nagyobb tudományos igényességet, a megfelelő színvonal követelményét. Nézetem szerint nem a művek szerzőinek személye és érzékenyséjük, hanem kizárólag a mű tudományos értéke és gyakorlati használhatósága dönti el annak kiadhatóságát. Természetesen biztosítani kell a kiadásra javasolt munkák tárgyilagos, színvonalas bírálatát.

Zibolen elvtárs itt elhangzott rövid összefoglalóját a közoktatás és pedagógiai tudomány fejlődésének elmúlt 10 évről /már a rendelkezésre álló rövid idő miatt sem/ nem tekinthetjük úgy, mint az elmúlt évek teljes értékelését. Feltétlenül szükséges és érdemes lenne ezt a témát mélyreható tudományos elemzés alapján feldolgozni. Vitatható pl. Zibolen elvtársnak az a megállapítása, hogy az általános iskola a [119] földreformhoz hasonló tett lett volna. Sajnos, nem biztos, hogy így van, mert míg a földreformnak megvolt a maga kézzelfogható anyagi bázisa, vagyis a szétosztható föld, addig a 8 osztályos általános iskola anyagi és személyi feltételei korántsem voltak biztosítva, és így annak megteremtését lényegében csak deklaráltuk. Összinté, bátor elemzéssel megállapíthatnánk, hogy a tényleges 8 osztályos iskola és főleg annak elvégzése a tankötelesek által még ma sem valósult meg. Lassabb, fokozatos tempóval, a feltételek fokozatos biztosításával talán messzebb tartanánk. Ma már természetesen nem lenne helyes visszalépni ezen az úton, s éppen ezért nem helyeslem Alexits elvtársnak a Petőfi-körben elhangzott ilyen irányú javaslatát sem.

A közoktatás és pedagógia területén elkövetett hibákkal kapcsolatos személyi felelősség kérdésében egyetértek Székelynével abban, hogy ettől nem lehet eltekinteni. Hozzá szeretném azonban tenni, hogy döntő tényező az egyének megítélésében az is, ki mennyire képes mélyen és bátran saját hibáit elemezni és milyen biztosítékot látunk az egyes személyekkel kapcsolatban jövőbeni munkásságukat és azt illetően, hogy képesek hibáikból tanulni és azokat jóvátenni.

Nem tudok egyetérteni Zibolen elvtársnak Makarenkora vonatkozó azon értékelésével, hogy Makarenko működésének volt hanyatló korszaka. [120] Természetesen itt most nincs mód e kérdés alapvető megvitatására, de nézetem szerint Makarenko pedagógiája egységes, kimunkált /ha nem is minden részletében/ elevenen ható egész és életművét ebben az egységben mint a kommunista pedagógia nagy elméletét és gyakorlatát kell tekinteni.

Talán itt mondanám el végezetül azt is, hogy a PTI pedagógiai elméleti tudományos munkásságával szemben, – úgy érzem alapvető kérdésben – van elvi nézeteltérésünk. Ezt a

nézeteltérést, illetve komoly aggodalmamat ez a jelenlegi tervezet, illetve több évre szóló tudományos program is alátámasztja. Arról van ugyanis szó, hogy mind a Tudományos Intézet munkásságából, mind a tervezetből hiányzik a közösségi nevelésnek mint olyan keretnek a középpontba állítása, amelyben a nevelés lezajlik. Ha nem ez a kiinduló pont, ha fő figyelmünket nem a közösségi nevelés problematikájára, annak elméleti és gyakorlati kimunkálására fordítjuk, akkor a még esetleg jól kimunkált részletkérdések, a közösségi nevelés elméletileg és gyakorlatilag kimunkált bázisa nélkül nem válhatnak hatékony erővé a pedagógiai gyakorlatban. Ezért alapvető feladatnak tartom e kérdéssel való minden oldalú foglalkozást, az iskolai közösségek tanulmányozása céljából még kísérleti iskola kijelölését is, hiszen a mi társadalmunknak ez az alapvető kérdése. Makarenko tanításai és hatása gyakorlatunkban való megfelelő alkalmazása, annak lényegét alapulvéve rendkívül fontos lenne. [121]

Nagy Istvánné Dénes Magda:

Igazat ad Mérei Ferencnek, hogy a közoktatásügy területén a kultúrpolitikai szemlélet elhalványult. Az egyetem nem a tudományok összességét tanítja. Nemcsak a művészettörténet, a neveléstörténet is kiszorult az oktatásból. Pedig a neveléstörténeti képzés tenné lehetővé, hogy a pedagógia problémáit a marxizmus-leninizmus történetiszemléletétől áthatva mutassuk be. Jelenleg az a furcsa helyzet áll fenn, hogy a tanítóképzőben tanítják a pedagógiatörténetet, az egyetemen azonban nem. [122]

Faragó László:

A fentiekben felmerült a pedagógiai főiskolák kérdése. Erről szeretnék 1947–1950 közötti tapasztalataim alapján néhány szót szólni.

A budapesti pedagógiai főiskola megteremtése harci kérdés volt: harc egyrészt az egyházi tanítóképzés ellen, másrészt az általános iskola megvalósításáért. Ez utóbbi célt azzal akartuk szolgálni, hogy hallgatóinknak alsó és felső tagozatra egyaránt képesítést akartunk adni. Ezzel az általános iskola egységét is szolgálni kívántuk. Az alsó és felső tagozatra /az utóbbiaknak egyes szakcsoportjaira/ képesített nevelők lehetővé tették volna, hogy a falvakban és a tanyákon is komoly szakrendszerű oktatást biztosítsunk az általános iskola felső osztályaiban.

A budapesti pedagógiai főiskola igen szerencsés körülmények között kezdte munkáját. Igen jó tanárokat sikerült biztosítani. Tanárok és diákok között sajátos bensőséges kapcsolat alakult ki. A hallgatók között is kiforrálódott egy nevelői mag, amelynek tagjai a legaktívabb diákok közül, elsősorban a népi kollégisták soraiból kerültek ki. A főiskola a közösségi nevelésnek igen egészséges műhelye volt, – legalábbis azokban az években, amikor munkáját még ismertem /1947–50 között/; 1950-ben a márciusi párthatározat nyomán keletkezett hajsza ezt a szép egységet tönkretette. [123]

Természetesen a pedagógiai főiskola eredeti elgondolása nem volt hiba nélküli: a fő baj abból fakadt, hogy három év alatt alsó és felső tagozatra egyaránt akartuk képesíteni növendékeinket. Ez utópia volt. Mindazonáltal komoly pozitívumot jelentett a nevelői mozzanatoknak a főiskolai képzésben való érvényesítése, a főiskola sajátos közösségi élete. Ennek hagyományait véleményem szerint a jövőben feltétlenül fel kell használnunk.

Járó Miklósné felszólalásával kapcsolatban megjegyzem, hogy olyanféle legfelsőbb fórumra, amely a kiadásra kerülő könyvekről, pedagógiai munkákról döntene, nincs szükség: ez csak egy újabb cenzúra létesítését jelentené.

Felkai László:

Kiindulópontul a szocialista pedagógiának egy sokat hangoztatott gondolatát szeretném választani: ez az egyén megbecsülését és a közösség szolgálatát hirdető elv. Nem tartom

véletlennek, hogy az eddigi felszólalók közül is többen érintettek olyan gondolatokat, amelyekből arra lehet következtetni, hogy az egyén és a közösség viszonyában nem volt minden rendben az előző években. Amikor az egyik előadó tegnap a tudomány és az oktatásügy közötti különbségről beszélt, vagy amikor a másik az egyéni tennivalók és szükségletek közötti összhang hiányáról tett említést, akkor lényegében mélyebb hibákra mutattak rá. Fel kell ^[124] tételeznünk, és őszintén mindenkinek el kell ismernie, hogy az egyéni és a közösségi érdek igen gyakran került nálunk ellentétbe egymással. Egyének nem azon dolgoztak, amihez kedvük lett volna; a hivatalosan, fentről irányított tervek között nem szerepeltek olyan lényeges elgondolások, amelyeket igen sokan felvetettek. Tudósok, kutatók munkálatai kénytelenek voltak mereven alkalmazkodni egy olyan oktatásügyi politikához, amelynek helytelenségét, nem egyszer kirívó hibáit ők maguk felismerték ugyan, de ezen felismerésnek hiába adtak hangot, változtatni a helyzeten nem lehetett. Nem csoda tehát, ha az egyén így nem tudott olyan harmonikusan beilleszkedni a közösségbe, ahogyan azt az elmélet maga hirdette.

Anélkül, hogy az egyén és közösség harmóniája hiányának mélyebb okaira itt rátérnék, csupán a nevelésügy, a pedagógia terén mutatkozó egy-két olyan hiányosságra kívánok rámutatni, amelynek alapvető okát az egyéniség, az egyének, az egyéni gondolatok, – sőt az értékelések és a tények – közti különbségek elhanyagolásában, negligálásában, semmibevevésében látom, és amelynek következményéül tudom be az egyén és a közösség egészséges kapcsolata kialakulásának elmaradását.

Kezdeném talán a neveléstudomány azzal a súlyos hiányosságával, amelyet úgy tudnék összegezni, hogy sem az egyénre, sem pedig az egyének egészséges kapcsolatát tükröző, egészséges ^[125] közösségre nem volt tekintettel, bár fennen hirdette a közösségi nevelés jelszavát. Makarenko idézetén kívül nem sokat értünk el ideális gyermekközösségek kialakításában Magyarországon; de ugyanakkor elhanyagoltuk a gyermekekre, mint egyénre irányuló nevelői ráhatásokat, módszerek kutatását is. Nem kutattuk az értelemre, az érzelemre, az akaratra irányuló nevelést, annak sajátos módozatait, eszközeit és lehetőségeit általában és konkrét viszonyok között, hanem ehelyett az képezte a pedagógia főtémáját, hogy mi célból nevelünk és miféle embert lehet egyáltalán nevelni /ugyanakkor ez a lehetőség olyan általános keretek közt mozgott, hogy valójában seholsem volt megvalósítható/. Érdemes lenne régi rendszereket, a neveléstudomány múltját egybevetni mai elgondolásokkal és kiaknázni azt a sok gondolatot, ami a magyar neveléstudomány múltjából mindmáig kiaknázatlan maradt. Ugyanakkor, amidőn századunk főproblémáját a pedagógiában rendkívül lényeges gyakorlati kérdések tették /gondoljunk csak a kísérleti módszerekre és a világ legkülönbözőbb helyein ma folyó nevelési gyakorlatra és elméleti oktatásra/, nálunk 1955-ben is azt olvastuk a Pedagógiai Szemlében egy vezető ideológus tollából, hogy „... a szocialista pedagógia lényege nem ennek módszertanában, hanem eszmei, világnézeti és erkölcsi tartalmában van”. Az idő rövidsége miatt csak ennyit arról, hogy a neveléstudományi kutatásban az elmúlt tíz évben nem juthattunk el olyan problémák megoldásához, amelyek révén valóban megvalósult volna az egyéni és a ^[126] közösségi érdek dialektikus egysége. A neveléstudományi kutatások nem irányultak sem az egyénre, sem a közösségre, hanem papíros-lehetőségek, idealizált valóság eszményei között lebegtek valahol.

A tények a valóság elhanyagolását jelezte neveléstörténetünk számos fejezete. Legyen szabad itt a tanítóképzőkben folyó neveléstörténeti oktatással kapcsolatban egy-két tapasztalatomra hivatkozni. Ki szeretném emelni előljáróban azt, hogy az említendő esetekben legtávolabbról sem a tanárokat tartom hibásnak. Példáimat csupán annak igazolására szeretném felhozni, hogy a diákok gondolkodásában milyen zűrzavar állott elő, az oktató-nevelő munka milyen eredménytelenségéről számolhatunk be, ha csokorba gyűjtjük az általam most itt közölt néhány feleletet tanítóképzős érettségivizsgákról. Az egyik felelő szerint az önkényuralom

idején munkás-paraszt származásúak Magyarországon nem járhattak iskolába, csak polgári elemek. A Horthy-korszakban lányok nem járhattak gimnáziumba, mások szerint inasok egyáltalán nem részesülhettek oktatásban. A gimnáziumi tanárok fizetése a Horthy-korban lényegesen kevesebb volt, mint ma – vallotta az egyik felelő. Egy következő jelölt azt bizonygatta, hogy a pedológiát miért támogatta az egyház. Nem szaporítom tovább a példákat. Azt hiszem elegendőek annak igazolására, mennyire hatotta át a sematikus szemlélet a tanulók gondolkodását, mennyire nem volt tekintettel a történelemoktatás tényekre és a valóságra, mennyire sablonos a tanulók korszemlélete, [127] mennyire volt jellemző rájuk az időbeli tájékozatlanság, ha a gyermekek fejében – nyilván a tanári magyarázat ellenére és a konkrétan tanulásra szánt anyag szavaival ellentétben – ilyen képzetek és fogalmak keletkeztek.

Szeretném újból hangsúlyozni annak a sokat emlegetett ténynek a fontosságát, hogy az elméletnek szoros kapcsolatban kell állnia a gyakorlattal. A gyakorlati oktató munkát végző tanárokat még mindig nem vonjuk be eléggé a tudományos kutatásba. Igen sok kiváló képzős tanárunk van, akinek bevonása a helyi tapasztalatok bőségével termékenyítené meg nevelési elméletünket, akiknek tapasztalatai sok-sok konkrétummal gazdagítanák a szocialista pedagógia sokszor sivár, elméletieskedő, a gyakorlatra tekintettel nem lévő lapjait. Ezzel lényegében már rátértem arra a kérdésre, hogy a tudományos munka szervezése terén is jobban kellene az egyéni lehetőségeket és képességeket tekintetbe venni.

Az elmúlt évek nevelésméleti, neveléstörténeti, neveléslélektani stb. kutatásai szinte teljesen nélkülözik az egyéni hangot, a kezdeményezést. Bizonyos tételek /mondhatnám dogmák/ többféle – de egészében véve még így is bátorítan – értelmezésén túl nem találjuk meg a pedagógiában a véleményeknek, az elgondolásoknak, de még a témaválasztásának azt a gazdagságát sem, amely nélkül igazi tudomány nem képzelhető el. A tudományos munka szervezése [128] más módszereket követel, mint a gazdasági élet irányítása. Ha nem vagyunk tekintettel a tudomány sajátosságaira, ha a kutatók, a tudomány művelői nem lélegezhetnek elég szabadon, nem várhatjuk az egészséges tudomány kialakulását. A kutatók bátortalansága sok okkal magyarázható, amelyek közismeretek és sok hibának szolgált szülőanyjául, amelyeken sürgősen változtatni kell.

A sokat hangoztatott és az egész tudományág számára rendkívül fontos rehabilitáción túl felvetném a „belső rehabilitáció” problémáját. Arra gondolok, hogy nemcsak azoknak a becsületes tudósoknak kell újra munkalehetőséget biztosítani, akik az elmúlt hat év folyamán kiszorultak a tudomány vezetéséből, hanem a folyamatosan dolgozó és az előző egész évtizedben működő vezető pedagógusoknak is át kell esniük egy belső rehabilitáción, amelynek során önmagukat kell rehabilitálniuk, a maguk becsületét kell helyreállítaniuk. Példának megemlíteném, hogy Nagy Sándor tegnapi előadása igen bátor volt és azt jelezte, hogy sikerült neki azt az egyéni hangját megtalálnia, amelynek eddig nem adhatott kifejezést. Úgy éreztem, mintha valami felszabadult volna benne, ami eddig nem juthatott felszínre. Hasonló „felszabadulás” mutatkozott az utolsó hónapok neveléspolitikai eseményei során Ravasz Jánosban is, aki igen aktívan vetette magát bele a tudománypolitikába, noha megelőzően mind az ő tevékenységében, mind pedig a sajátomében is észlelhetők [129] voltak olyan vonások, amelyeket éppen nem jellemzett ilyen szabad, felszabadult hang. Jómagam például szintén hibásnak érzem magam bizonyos fokig, hogy helyel-közzel nem a tények által, azok mindenoldalú egybevetésétől indítva végeztem neveléstörténeti kutatásaimat. Ha kirívó hibákat nem is vétettem, kisebb tisztázatlanság mutatkozott nálam a századforduló magyar történetének értékelése körül.

Az egyéni hang megtalálása, az egyéniség tiszteletének hangsúlyozása azt a célt kellett szolgálja, hogy tudományágunk gazdagabb, a gyakorlat érdekében eredményesebb legyen. Az egyéni jogok kiszélesítése semmiképpen sem juthat el odáig, hogy újabb bálványokat emeljen

a pedagógiában. A tudományos életben jelenleg a tények sokoldalú figyelembevételével a dogmák és a bálványok rombolásának a korát éljük. A pedagógiában éppúgy, mint minden más tudományban, éppen azzal vehetjük elejét újabb bálványok kialakulásának és a bálványok tiszteletének, ha széleskörűen valósítjuk meg az egyéni vélemények publikálásának lehetőségét a sajtóban, ha a szó legdemokratikusabb értelmében adjuk meg a lehetőséget minden becsületesen gondolkodó pedagógusnak véleménye kifejtésére. Feladatunk, hogy ezáltal is olyan egészséges pedagógiai közvéleményt létesítsünk, amely eleve lehetetlenné teszi helytelen irányok, vagy pedagógiai bálványok keletkezését. [130]

A tudomány szervezési feladataival szorosan egybefüggnek olyan módszerbeli változtatások, amelyekre szintén óhatatlanul szüksége van a tudományunknak. Csak egyet emelek ki, ez pedig az intenzívebb kapcsolat kialakítása a nevelésügy és a tudomány között. Konkrétan arra gondolok, hogy számot kell vetnünk az elméleti fejtegetések kialakítása során a statisztikai adatokkal a magyar oktatásügy jelenlegi helyzetével. Eddig is sokat emlegetett szólam volt, hogy a neveléseméletnek az oktatás gyakorlatát kell szolgálnia. A valóság sajnos az, hogy az elméletnek sokszor egy fiktív valóságot kellett igazolnia. Hadd utaljak például arra a felmérésre, amelyet az OM a tanulók világnézetének alakulásával és a világnézetre való nevelésével kapcsolatban tavaly végzett. Tudomásom szerint ennek a felmérésnek az eredményei nem jutottak el a PTI azon munkatársához, aki ilyen kérdésekkel foglalkozik, de gyanúm az, hogy a felmérések kimutatott eredményei sem mindenben egyeztek a tényekkel. Ugyancsak szorosabb kapcsolatot teremtené az oktatásügy és a tudomány között az, ha a tanügyi apparátus átszervezése során lehetővé válna olyan szempontok figyelembevétele, amelyek a régmúltban bizonyos segítséget nyújtottak az elméleti emberek számára. Gondolok itt például arra, hogy az esetlegesen felállítandó, illetőleg újraszervezendő főigazgatóságok jelentős tapasztalatokat tudnának átadni az esetben, ha elméletileg jól készült emberek dolgoznának ott. [131]

Javaslataim a következők lennének. A publikációs lehetőségek jelentékeny kiszélesítése a neveléseméleti és neveléstörténeti kutatások eredményeinek számára. A nevelésügyi vezetőszervek feladatkörének koordinálása. Az OKT felállítás kétségtelen szükségesség, de gondolni kell arra, hogy ez esetben milyen lesz a kapcsolat az Akadémiai Főbizottság és között.

Befejezésül rendkívül lényegesnek tartom, hogy a Köznevelésben és a pedagógusok kezébe kerülő sajtótermékekben induljon meg állandó cikkezés, amelyből világosan kiderül, hogy valami megváltozott a nevelésügy, a neveléstudomány területén és ez a valami nem is csekély. A vidéki pedagógusok, a pedagógus közvélemény általában nem bízik határozatokban már, ezért mindannyiunknak arra kell törekednünk, hogy a Balatonfüreden kialakult platform a gyakorlatban is megvalósuljon.

Szávai Nándor:

Tulajdonképpen nem azért jöttem el, hogy felszólaljak, nem tartom magamat pedagógia tudósna. Azért jöttem le, hogy tanuljak és egy kis optimizmust kapjak, amire nagyon szükségem van. Az általános iskola [132] problémáiról szólt több elvtárs, és azokról a nehézségekről, melyek még mindig mutatkoznak. Kétségtelen, hogy mindenki egyetért abban, az általános iskola [132] problémáját a tanterem kérdése megoldása nélkül nem tudjuk megoldani. Ismerem a budapesti helyzetet, nincs nagyobb gond, mint a tanterem kérdése. Meg kell mondani, ahogy most áll a helyzet, arra sincs remény, hogy a tervben kitűzött tantermeket megvalósítsuk. Tudják-e az elvtársak, hogy ez a 700 új terem nem 700 új terem jelent, hanem ebben benne vannak a visszaszerzett termek is. Szerencsére eljutottunk oda, hogy a közvéleménynek igen nagy ereje van. És arra szeretném kérni az elvtársakat, hogy segítsenek abban, hogy egy nagy kampányt indíthassunk december és január hónapban,

aminek az volna a célja, hogy valamennyi fórumon egyidőben felvessük a tantervek kérdését. Egy cikk hatástalan marad. Úgy érzem, ha az Irodalmi Újságtól a Szabad Népig, a Béke és Szabadságtól a Népszaváig íránk erről, akkor előbbre jutnánk.

Másik része felszólalásomnak a középiskolákra vonatkozik. Megdöbbsentem, amikor a pénteki Petőfi Kör vitáján Jóboru elvtársnő felszólalását hallottam. Jóboru elvtársnő azt mondta, hogy követeli az élet, hogy szélesre tárjuk a középiskolák kapuit. Erre önfeledt taps volt. Ez rendben van. Ami nincs rendben az az, hogy Jóboru elvtársnő nem folytatta a gondolatot, és nem mondta azt, hogy szélesre kell tárni, stb., stb. viszont ennek ára, hogy a gimnáziumnak át kell térni a kétműszakos oktatásra. A kétműszakos gimnázium új iskola, és ezzel szembe kell nézni. Nem látjuk a kérdést összefüggésében. Ezt a témát akartam még utolsónak felvetni, mert ^[133] lelkiismeretem nem nyugodt, és szembe kell nézni a problémával, nehogy 5 év múlva egy új pedagógiai tábor majd a középiskola csődjéről beszéljen.

Zibolen Endre:

Javasolom az elvtársaknak az idő előrehaladására való tekintettel, hogy a még hátralévő felszólalók holnap reggel tegyék meg hozzászólásaikat. Ezzel a mai vitát bezárom. ^[134]

Október 3. de.: /Az október 2.-i plenáris ülés folytatása./

Zibolen Endre:

A mai nap vitáit megnyitom, s először a tegnapi elmaradt négy elvtársat kérem meg hozzászólásuk megtételére.

Havril Andrásné:

Az aspirantúráról szeretnék néhány szót szólni.

Az elmúlt napokban sok szó esett már arról, hogy a dogmatikus marxizmus egyik nagy bűne az volt, hogy megszüntette a folytonosságot általában a kultúra, a tudomány és a marxizmus területén. Sajnos, ez a tendencia fokozottan érvényesült a pedagógiában. A szocialista pedagógia, amit mi az elmúlt években tanítottunk és tanultunk, függetlenítette magát minden pedagógiai előzménytől és különösen elzárkózott minden nyugati kezdeményezéstől. A pedagógia tudomány specifikus törvényeit az esetek többségében helyettesítették egyes dogmatikusan értelmezett marxista tételekkel. S az ily módon művelt pedagógia tudományon nevelkedett az elmúlt években a mi nemzedékünk. Ez nyomta rá bélyegét a mi egész egyetemi képzésünkre és az aspiránsképzésre is.

Mielőtt az aspiránsképzésről beszélnék, szabadjon megemlékeznem néhány ^[135] szóval arról az egyetemi oktatásról, amelyben mi ifjabb nemzedék részesültünk.

Mint már említettem, az egyetemi pedagógiai oktatást a dogmatizmus, spekulatív következtetések túltengése jellemezte. Aránytalanul domborították ki a pedagógia társadalmi-politikai jellegét. Ez valószínűleg a pedagógia tudomány felépítmény jellege című tétel túlerőltetése miatt következett be. Ilyen beállításban, alkalmazott marxizmusként hatott a pedagógia és nem olyan tudományként, amelynek sajátos törvényei vannak. Ezért alakulhatott ki a diákokban olyan vélemény, hogy a pedagógiához nem kell különösebben érteni, elég, ha a marxizmus-leninizmust tudjuk, ez már pedagógiai szakemberré tesz minket.

Jellemezte másrészt az elmúlt évek pedagógia oktatását az is, hogy a szocialista pedagógiát általában azonosították a szovjet pedagógiával. Azt hiszem, nem szükséges bizonyítanom, hogy ez az azonosítás milyen helytelen. Az a szovjet pedagógia, ami eljutott hozzánk, és mi feltétlenül elfogadtuk élenjárónak, sok esetben még a szovjet pedagógia teljes képét sem tükrözte. Sőt nagyon sokszor éppen azok a művek kerültek el hozzánk, amelyeket a legjobban jellemzett a dogmatizmus.

Mi az egyetemen tudtuk, hogy mit mondott Simbirjev, Ogorodnyikov, Kazancev stb., de nagyon keveset tudtunk arról, hogy van egy magyar pedagógiai hagyomány is. Nem tudtunk Finácsyról, ^[136] Prohászkaról, Imre Sándorról. Nem tudtuk, miben közelítették meg a mi álláspontunkat és miben különböznek attól. Egészen 1953-ig nem volt magyar neveléstörténeti oktatás a pedagógia-szakosok számára sem. S ez még nem is lett volna olyan tragikus abban az esetben, ha legalább a nevelélméletben és a didaktikában kaptunk volna valamiféle problémátörténeti vázlatot. De ez sem volt. Úgy beszéltek minden kérdésről, mintha először a szocialista pedagógia vetette volna fel.

Ugyanez volt a helyzet, sőt még rosszabb, a modern nyugati pedagógiával kapcsolatban. Erről csak azt hallottuk, hogy reakciós, imperialista és harcolni kell ellene. A nyugati pedagógia elleni harc két módját ismertették meg velük. Az egyik mód az volt, hogy az oktató anélkül, hogy a művet ismerte, olvasta volna, pejoratív jelzővel illette és elvetendőnek minősítette. A másik módot az jellemezte, hogy az előadó olvasta ugyan a művet, de tudománytalan, tudományon kívüli eszközökkel harcolt ellene.

Azért mondom ezeket el, mert nagyon károsnak tartom az ifjúság képzésére nézve. Az ilyen

oktatás eredményezte azt, hogy a fiatalokban felelőtlen viszony alakult ki a tudományos kérdésekkel szemben. Nem alakították ki bennünk a tények tiszteletét. Hajlamosak lettünk arra, hogy gyors általánosításokra és következtetésre jussunk anélkül, hogy megfelelő tények és tapasztalatok a ^[137] birtokunkban lettek volna. Nem tanítottak meg bennünket vitatkozni, érvelni, bizonyítani, mert maguk sem követték ezeket a szabályokat az oktatásban.

Általában megmerevítették, beszűkítették a gondolkodásunkat, amelyek hátrányait most érezzük a legjobban, amikor felszabadultak a gondolatok és kitágult a látókör. Most látjuk, hogy mennyi minden van a tudományban azon kívül, amit mi kaptunk. Bizonytalan állapotban vagyunk, mert nem rendelkezünk azzal a tudással, azokkal a kutatási készségekkel, amelyek alkalmassá tennének arra, hogy valamely tudományos álláspontot eredményesen képviseljünk. S ezeket a problémákat amelyek az egyetemi képzéssel kapcsolatban felmerültek, az aspirantúra sem oldotta meg.

Nem érték egyet a jelenlegi aspiránsképzési rendszerrel, mert az nem segíti elő a fiatal kutatók nevelését. Véleményem szerint már akkor is hibát követtek el, amikor megindították az aspirantúrát, mert nem tisztázták, hogy mit akarnak elérni és hogyan. Inkább praktikus szempontok és a szovjet példa mechanikus követése vezette az Akadémiát e rendszer bevezetésével. A Szovjetunióban az aspiránsképzésnek, a kandidátusi fokozat elnyerésének történeti hagyományai vannak, amely beleillik az ő egész tudományos képzési rendszerükbe. Nálunk erőltetettnek érzem ezt a rendszert.

A pedagógiai aspiránsképzésben komoly hibát követtek el már a ^[138] felvételnél is. Különböző szempontokat kellett volna figyelembe venni, pl. ilyeneket, hogy rendelkezik-e a jelölt iskolai gyakorlattal, van-e tudományos előképzettsége, stb. A mi esetünkben ezeket a szempontokat nem vették figyelembe.

Ami a vizsgarendszert illeti, nagyon szomorú képet mutat. Hét vizsgát kellett letenni, amelyek lényegében az egyetemi oktatási anyagot ismételték meg.

Az aspiráns-tematika rendkívül szegény és szűk volt. Nem szerepeltek benne a modern nyugati pedagógiai irányzatok és a pszichológia. De szerepelt a párttörténet, a filozófia, amelyet az egyetemen nyolc féléven keresztül tanultunk. Mi ezt a tarthatatlan helyzetet többször jeleztük, vezetőinknek és a TMB-nek. De a változás érdekében semmit sem tettek. Úgy tudjuk, hogy más szakokon voltak kezdeményezések pl. arra, hogy a vizsgákat a témakörből jelölték ki és így a vizsga közvetlenül segíti a kutatómunkát. Nálunk erre kísérletet sem tettek.

Nagy hiányossága volt a képzésnek az is hogy, nem követeltek tőlünk idegen nyelveket. Csak az oroszot kérték és azt is az egyetemi színvonalon. Helytelen az is, hogy tudományos kádereket akartak nevelni anélkül, hogy legalább egy féléves külföldi tanulmányutat biztosítottak volna számunkra.

A vezetésről szeretnék még ^[139] néhány szót szólni. Nem kielégítő. Már maga az elképzelés is rossz volt, amely szerint egy aspiránsvezető, három-négy aspiránst vezessen, akik különböző témákon dolgoznak. Ez optimális feltételek mellett is elég nehéz feladat. A mi vezetőink pedig általában nem voltak felkészültek az aspiránsvezetésre.

Az itt vázolt aspirantúra-rendszer tehát nem volt alkalmas arra, hogy felkészült tudományos dolgozókat neveljen. Nem tanított meg a tudományos gondolkodásra, a helyes érvelésre, bizonyításra, a célravezető kutatási módszerekre.

S végül még néhány szót a disszertáció problémájáról.

Ilyen előképzettség után nem hiszem, hogy képesek lennénk megírni és megvédeni egy olyan disszertációt, amely eléri a kandidátusi fokozat színvonalát.

Kérjük az Elvtársakat, hogy vizsgálják felül az aspirantúra-rendszert és továbbítsák ezt a TMB felé. Kérjük a TMB-től azt is, hogy tekintettel a képzési körülményekre, foglaljon állást a mi disszertációnk beadásának határidejének kérdésében.

Az itt tapasztaltak után nem vállalhatjuk egy színvonalatlan disszertáció erkölcsi felelősségét. A határidő meghosszabbítását kérjük, hogy megfelelően tudjunk felkészülni a tudományos kérdések megoldására és akkor nyugodt lelkiismerettel nyújthatjuk be disszertációnkat. [140]

Komlósi Sándor:

Kultúrpolitikai kérdésekben szeretnék szólni a jelenre és a jövőre vonatkozóan.

Kényes kérdés, de a múltban sokszor történt az, hogy az OM olyan munkatársakat emelt ki és vitt be a minisztériumba a gyakorló pedagógusok közül, akiknek a kiemelésével a becsületes és a lelkiismeretes pedagógusok nem értettek mindig egyet. Elmondták ezek sokszor, hogy éppen az az ember került föl és fogja őket irányítani, vezetni, aki nem oda való, és több súlyos pedagógiai, didaktikai, magatartásbeli és egyéb ilyen kifogást vetettek fel. Tehát nagyon fontos lenne a jövőre nézve, hogy ne csak a politikai felfogását és osztályszármazását nézzék meg azoknak, akiket az OM-ba, vagy a megyékbe, járásokba kiemelnek, hanem a pedagógusok demokratikus közvéleményét is vegyék figyelembe, tisztelik-e eléggé az illetőt. Akit tisztelnek, attól szívesen el is fogadják a bírálatot, ellenőrzést, de akinél nevelő korában is sok hiányosságot tapasztaltak, attól nem fogadják el még a leghelyesebb tanácsot sem.

Másik dolog, hogy az oktatásügyi kormányzat képviselői és a pedagógia tudománynak a művelői között milyen volt a viszony. A pedagógiai főiskolákat illetően két esetet szeretnék elmondani, ami a helytelen kapcsolatot jól mutatja.

Amikor a mostani 3 éves képzésre tervet készítettünk, nagyon éles harcot [141] indítottunk azért, hogy a gyermeklélektan legalább heti 1 órában előadásra kerülhessen a főiskolán. Képtelenségnek tartottuk, hogy leendő tanárok úgy kerülnek ki, hogy lehetőségük sincs arra, hogy a gyermeket, akivel foglalkoznak majd, mégis legalább kontúrjaiban ismerjék. Annyira sikerült eljutni, hogy az OM-ban egy előzetes tárgyalásra felhívták a tanszékvezetőt, aki ezt a tervet a legpregnansabban képviselte. Az értekezleten jelenlévőknek mindenféle pedológias félelme ellenére is sikerült annyira mennie érvekkel, hogy végül azt rögzítsék le, hogy alternatív javaslatként az OM. Kollégiuma elé terjesztetik a gyermeklélektan tanítását. Azt is megígérték, hogy erre a kollégiumi vitára az említett tanszékvezetőt is meghívják. A vége azonban az lett, hogy nem terjesztették még alternatív javaslatként sem a Kollégium elé a terv eme részét, de nem hívták meg az illetőt sem. Tehát az OM tudományos fórumként viselte magát és már eleve elvágta annak az útját, amit tudományos érvek támogattak. Tehát most hiába 3 éves a pedagógiai főiskolai képzés, külön tárgyként gyermeklélektant nem taníthatunk; ismét lehetetlenné van téve az, hogy olyan pedagógiát tanítsunk, amelyikben a gyermek a program tematikája szerint is benne van.

Ugyanekkor nagyon határozottan kértük az OM-et, hogy hallgatóinknak a részben osztott iskolák munkájába való bevezetését is meg lehessen oldani; vagy úgy, hogy a gyakorló iskolában [142] részben osztott osztályt szervezhessünk, mint a tanítóképzőben, vagy teremtsünk valami más technikai lehetőséget arra, hogy hallgatóink a részben osztott iskolában intenzíven foglalkozhassanak. Az OM azt mondta, – ami minket nem nyugtatott meg, de hát ők azok, akik tudják a dolgokat, – hogy a részben osztott iskola átmeneti jellegű, arra a pár évre nem érdemes ezzel a problémával foglalkozni.

Ezzel a két esettel azt akarom hangsúlyozni, hogy a jövőben az ilyesféle komoly és lelkiismeretes indokolt aggályokat meg kell szívélni és nem szabad adminisztratív úton elintézni, hanem valami tudományos fórumot kell teremteni arra, hogy a problémát ott meg

lehesse vitatni és annak döntése szerint járni el.

Továbbá azt szeretném javasolni, hogy ez a tudományos táborozás kérje, foglaljon állást abban a tekintetben, hogy a tudományos munka feltételeit hathatósabban biztosítsák az illetékesek a jövőben, mint eddig. Itt gondolok sok mindenre. Ezek közül bizonyos dolgok máris kezdenek megoldódni, de bizonyos dolgok még nem. Sok még a társadalmi munka, azért, mert mindenütt mindenkinek jelen kell lenni, nem történt meg az arányos szétosztás. Az anyagi gondok olyan súlyosak, hogy arról, hogy egy tudományos kutatónak megfelelő színvonalú kézikönyvtára legyen, beleértve a régi és újonnan megjelent könyveket, nem gondolhatunk. Fájó szívvel látjuk, hogy amikor egy-egy régi tudós ^[143] kézikönyvtárát eladják, vagy széthordják, szégyenkezni kell amiatt, hogy a maiaknak ilyen nincs és most sem tudják megvenni az onnan kikerülő könyveket, amelyekre pedig égető szükségük lenne. Folyóiratokat kellene járatni. Régi magánkönyvtárakban látja az ember, hogy az akkori kurrens folyóiratok bekötött évfolyamai megvannak, most azonban nem tudja járatni az ember azt a 2–3 folyóiratot sem, amit kellene. Külföldi folyóiratok járatását is lehetővé kell tenni. Lényeges dolog és itt megint csak fel kell emelni szavunkat, hogy a külföldi irodalmat, könyveket meg lehessen szerezni a könyvtárakban. Pécssett az egyetemi könyvtár orvosi és jogi irányú, tehát orvosi és jogi könyveket szereznek. A Pedagógiai Főiskolának nincs elegendő devizakerete.

Nagyon lényegesnek tartom azt is, hogy kutatás céljából tudjunk az országban utazni: erre a minisztérium biztosítson bizonyos összeget. Lehetetlen dolog az, hogy az ember helyhez legyen kötve, amikor valahová mennie kellene kutatás céljából, holott nagyon sokat utaztatjuk az embereket értekezletekre. A külföldi utazásokat tovább kell szélesíteni, tervszerűvé tenni. Oda kell elküldeni a kutatót, ahol van olyan munkacsoport, intézet, amelyik ugyanazzal a témával foglalkozik, hogy ott megbeszélje a teendőket, a tapasztalatokat kicserélje.

A tudományos munka feltételeinek megjavítása között ki szeretném emelni azt is, hogy több fórumot kell ^[144] szervezni. Sőt azt is szükségesnek tartanám megoldani, hogy mindegyiknek külön sajtója legyen, hogy a publikáció köre is szélesedjen. A szerkesztőbizottságokban személy szerint ne ugyanazok legyenek. Tehát ne legyen az, ami manapság előfordul, hogy valami kifogás miatt nem tud megjelenni a cikk, mert egyik vagy másik szerkesztőbizottsági tag személy szerint nem ért vele egyet és akkor hiába megy a másik helyre, ott is ugyanazok a személyek vannak és ugyan amiatt ott sem jelenhet meg a cikk. A publikációt még azért is kiemelem, mert most az a helyzet, hogy korszerűtlenné válik már az írás, mire megjelenik. Akkor a szerzőt szidják, hogy ilyen megkésve írja; azzal nem számolnak, hogy az illető már esetleg másfél évvel hamarabb megírta. Így a vita lehetetlen és különösen most ahogy a szellemi életünk halad, a pedagógia területén is nagyon gyors és aktív vitát kell teremteni. Ennek azonban anyagi feltételei vannak, legalább két tudományos jellegű folyóirat és legalább két olyasféle folyóirat vagy hetilap, mint a Köznevelés.

Ugyancsak komoly dolognak tartom azt, hogy rendezni kell a viszonyt a pedagógia elméleti munkásai és a gyakorló pedagógusok között. Itt erre már történt utalás, de nemcsak arra szeretnék rámutatni, hogy a gyakorlattól való elszakadás ezzel, bizonyos mértékig kapcsolatos, hanem a munkatársak problémája is társul ezzel. Az első napi bevezető referátumban elhangzott, hogy olyan kiterjedt kutatási területeket is ^[145] tartalmaz a terv, amelyek lehetetlenné teszik azt, hogy egy kutató ott eredményt elérjen, s emiatt vagy felületi kutatást fog végezni, vagy majd 100 év múlva tud valamit produkálni. A későbbi megbeszélések során még újabb és újabb témák merültek fel, amelyek kidolgozása szükséges lenne, de nincs benne a tervezetben. Sok munkatársra lenne tehát szükség a meglévő témák megoldására és az új témák feldolgozására is. Úgy látom, hogy a gyakorló pedagógusok között, különösen kiemelem a pedagógia-szakos tanárokat, szép számmal vannak olyanok, akik hajlandók lennének kisebb-nagyobb mértékben bekapcsolódni ebbe a munkába.

Ellenben két nagyon fontos probléma merül fel. Az egyik: az elméleti munkásokkal való viszony kérdése. Egy országos értekezleten, igaz, hogy egy kicsit demagóg módon, de azért a hallgatók élénk helyeslése közben, elhangzott az, hogy a pedagógiai elmélet írói fejősteheneknek tekintik a gyakorló pedagógusokat. Ha ilyen beállításban nem is felel meg a valóságnak a dolog, de azért én mindig nagyon erkölcstelen cselekedetnek érzem azt, amikor elmegyek egy gyakorló pedagógushoz, elbeszélgetek vele, jó ötleteit, eljárásait megismerem és a végén én publikálom, de az illetőnek nem tudok ellenértéket adni. Megköszönni megköszönöm segítséget, de azt mondja: köszönetet már sokat kaptam, nekem élnem is kell. És ha az ember már hatszor, nyolcszor megy el hozzá beszélgetni, akkor az illető megmondja: ne tessék haragudni, ^[146] délelőtti tanítók, délután pedig keresni vagyok kénytelen, nekem az idő maga a pénz. Ez sajnos a puszta tény. Megint csak azt látom, hogy itt nekünk közösséget kell érezni a gyakorló pedagógusokkal olyan értelemben, hogy a túlterhelések megszüntetéséért mi is komoly harcot indítsunk, azért, hogy az iskolai munka minőségileg jobb végzésére lehetőséget biztosítsuk, továbbá azért, hogy felszabadítsuk őket arra, hogy a neveléssel, oktatással kapcsolatos elméleti munkába is be tudjanak kapcsolódni. Úgy gondolom, hogy előzetesen meg kellene nézni, hogy az illető gyakorló pedagógus mire képes és az OM-nak órakedvezményt kell biztosítani neki. Nagyon fontosnak tartom ezt. A másik: bizonyos pénzügyi alapot kell szerezni részben az OM-nak, részben a Főbizottságnak. Ezt a pénzt felhasználnánk arra, hogy bizonyos kutatások számára elvégzett munkákért a gyakorló pedagógusok rendszeres tiszteletdíjat kapjanak. Itt erkölcsi kérdéssről is van szó.

Továbbá szükségesnek tartom azt, hogy azt a kutatási tervjavaslatot, amely itt végül elfogadásra kerül, publikáljuk a legszélesebb pedagógus közvélemény előtt, de minél hamarabb. Szombaton befejeződik a táborozás, ha a jövő szombaton megkapnák a pedagógusok, az se volna korán. Felszólítani őket arra, hogy egészsétsék ki, bírálják meg ezt a tervjavaslatot, bővítsék ki és egyben jelentkezzenek, hogy ki milyen témában képes vagy hajlandó résztvenni. Azt hiszem, hogy nekünk a gyakorló ^[147] pedagógusok előtt valamiféle kollektív önkritikát kellene gyakorolni a fentiek értelmében. Nem valami divatos frázist akarok ezzel mondani, ez a jó kapcsolat megteremtése és megtartása érdekében fontos.

Bakonyiné, Vincze Ágnes:

Több szó esett itt a pedagógia tudomány elmaradottságáról. Ennek az elmaradt tudományágnak egyik legelmaradottabb ágáról, az óvodai neveléstudományról szeretnék néhány szót szólni. Azt kell látni, hogy szinte nem is művelik ezt a tudományt. Pedig óvodáink vannak, – 2500 van. Gyerekeink is vannak az óvodákban, kb. 150.000. Folyik is a nevelőmunka ezekben az óvodákban. Tudjuk, hogy a jelenleg működő óvodák száma kevés. A második 5 éves terv előirányzata csak kis mértékben növeli ezt. A jelenlegi számnak a duplájára volna szükség. Ennek a súlyos problémának megoldása, – javaslattevés – úgy gondolom nem a programja ennek a tanácskozásnak. Azonban beszélni kell arról a tarthatatlan helyzetről, hogy bár jelenleg kétszer annyi óvodánk van, mint a felszabadulás előtt, még sincs olyan óvodai neveléstudományunk, amely megalapozná, segítené az ezekben az óvodákban folyó nevelő munkát. Ami ebben a vonatkozásban eddig történt, az pusztán az óvodát irányító szervek józan belátásán és hallatlan nagy erőfeszítésén múlt. Hogyan lehetséges az, hogy felszabadulásunk után több mint 11 esztendővel az ^[148] óvodai nevelés-tudománynak csaknem teljes hiányát kell konstatálni? Azt kell gondolnom, hogy a neveléstudomány képviselői megfeledeztek erről a kérdéssről, megfeledeztek azoknak a feltételeknek megteremtéséről, melyek szükségesek minden tudományág kialakításához, fejlődéséhez. Fel kell tételeznünk, hogy nem tartották elég fontosnak az óvodai nevelés ügyét, lényegtelennek tartották ezt a problémát. Az a furcsa helyzet állt elő, hogy a laikusok, – elsősorban a szülők – sokkal nagyobb figyelmet, nagyobb érdeklődést és tiszteletet mutattak az óvodai nevelés képviselői és az óvodák iránt, mint az iskolai neveléssel foglalkozó pedagógusok egy része, beleértve az

elméleti pedagógusokat is. Hogy ez a megállapításom nem az óvodai neveléssel foglalkozók állítólagos szubjektív érzékenységének a következménye, néhány példát szeretnék elmondani, egyrészt abban a vonatkozásban, hogy milyen megnyilvánulások voltak, amelyek érdektelenséget, közönyt vagy lebecsülést mutattak, másrészt, hogy mit nem tettek meg az illetékesek, hogy ez a helyzet megváltozzék.

Az egyik megyében a XX. kongresszus anyagát konferencián beszéltek meg, amelyen óvónők is résztvettek. Az egyik iskolai pedagógus mikor meglátta az első belépő óvónőt, azt mondta: „Hogyan kerülsz te ide? Ja persze te is pedagógusnak számítasz!” Egy másik példa: Az egyik községi tanácshoz az a javaslat futott be, hogy „Az óvodába óvónőnek X. Y. elvtársnőt jelöljük jó MNDSZ munkája alapján”. Az illető elvtársnő ^[149] semmiféle képesítéssel nem rendelkezett. Megemlíteném azt a tarthatatlan állapotot, hogy az óvónőknek botránnyosan kevés a fizetése /710 Ft/. Ezek a példák a gyakorló óvónők gondjairól szólnak, de hogy ez a helyzet lehetséges, annak többek között az is az oka, hogy az elméleti pedagógusok részéről sem tapasztaltak lényegében más megnyilvánulást. Utalni szeretnék arra, hogy a magyar óvodának több mint évszázados hagyománya van. Volt idő, mikor az óvodai nevelés a kultúrpolitikai kérdések homlokterében állott. És volt idő, amikor sokkal-sokkal nagyobb figyelmet fordítottak az óvodai nevelés tudományára. Jelenleg azonban Magyarországon egyetlen szerv sincs, mely az óvodai neveléstudomány kérdéseivel tudományosan foglalkozna. Nincs senki, aki adott esetben hivatalból képviselné az óvodákkal kapcsolatos problémákban tudományunkat. Megint csak utalni szeretnék arra, hogy volt idő a magyar óvoda történetében, amikor pl. 1843-ban Wurga István akadémiai tag, óvó- és óvóképző intézeti tanár volt. 1937-ben pl. Imre Sándor tartott előadásokat gyakorló óvónőknek továbbképzésük során. Ma ehhez hasonló tényeknek nyomát sem lehet találni. Egyetlen egyszer fordult csupán elő, hogy óvodai szakember azzal a céllal ment külföldre, hogy ott az óvodai neveléstudományt képviselje. Még a Szovjetunióba sem volt küldött, aki szakembert kiküldtek, azért küldték ki, mert tudott oroszul tolmácsolni. Az óvodai nevelésnek egyetlen, havonta egyszer megjelenő folyóirata van, 2, 2 ½ ív terjedelemben. Ezek a legdöntőbb okok, ^[150] amelyek miatt nem beszélhetünk óvodai neveléstudományról. Pedig az óvodai nevelésnek van számos olyan tartalmi problémája, amelyeket ma már nem lehet megoldani óvodai neveléstudomány nélkül. A minisztérium nem tud megbirkózni ezekkel a feladatokkal és azt hiszem, nem is hivatása ez. Néhány problémát említek csak, amelynek megoldása a legszükségesebb, nagyon rövid időn belül. A gyermeklélektani kutatások hiánya azt hiszem, sehol olyan helyrehozhatatlan károkat nem okozhat, mint éppen az óvodában, az óvodáskorú gyermekeknél. A játék, a foglalkozások tudományos megoldása igényli, követeli a kísérletezést, a kutató munkát. Az intézmények lassú fejlődése következtében az óvodai férőhelyeket emelni kell, az egy csoportba eső gyerekek átlaga növekedni fog. Számos olyan problémát vet ez is fel, amelynek megoldását elsősorban az elméleti pedagógia tudja megalapozni.

Az osztatlan óvodák jelenleg kb. felét teszik ki a jelenleg működő óvodáknak. Ez is számos problémát vet fel. Az új képző perspektívái sok feladatot rónak ránk. Meglesz a lehetőség, meglesz a keret, nagyobb szakmai tudással rendelkező óvónők képzésére, de nincs kidolgozva az a tudomány, amelyet majdan ebben a képzőben oktatni fogunk. Ez csak néhány kiragadott példa volt, amelyet azért hoztam fel, hogy feltárjam azt a sok problémát, melynek megoldása feltétlen szükséges. Nagy elvtárs az óvodai nevelés tematikájának szegénységéről beszélt. Mi hiányoljuk a ^[151] legjobban, hogy ilyen szegény ez a tematika. De a jelenlegi körülmények között, tudományos igénnyel fellépő munka megvalósítására semmiféle reális lehetőség nincs. Éppen ezért néhány javaslatot szeretnék tenni. Elsősorban az óvodai csoport létrehozását a PTI-ben. Az Akadémiai Főbizottság mellett óvodai albizottság létrehozását. A létrehozandó Pedagógiai Társaságban óvodai szakosztály felállítását, meginduló lapjában külön óvodai

rovatot. Ezenkívül külföldi tanulmányutak biztosítását óvodai pedagógiával foglalkozók számára, végül félállások biztosítását azoknak a gyakorló óvónőknek a számára, akik bekapcsolódnak az óvodai neveléstudomány művelésébe, a kutató munkába.

Mérei Ferenc:

Néhány mondatban kiegészíti Bakonyiné szavait. Elmondja, hogy a felszabadulás utáni években az óvodai nevelés tekintélyes szerepet kapott a magyar nevelésügy területén. Több konkrét tényről sorol fel, ami ezt bizonyítja. Javasolja, hogy azokat az óvodai szakembereket, akik a felszabadulás utáni években ezen a területen működtek, hivatalos formában is be kell vonni az óvodai ügyek intézésébe /Burckhardt Erzsébet, Halász Zseni, Péter /Pickler/ Emmi/.

Solymár János:

Hozzászólásában azt a gondolatot fejtegeti: biztosítani kell a feltételeket, hogy [152] mindenki, aki bármely területen az oktatás és nevelés ügyével foglalkozik, pedagógiai műveltségű legyen, pedagógiai képzésben részesüljön. A Szovjetunió példájára utalva hangsúlyozza, milyen rendkívüli jelentősége van annak, hogy a hadseregben ne csak jó katonai szakemberek, hanem jó nevelők is működjenek.

Szokolszky István:

Az első napirendi ponttal kapcsolatban itt most mindvégig az elmúlt 11 év értékeléséről volt szó. Gondolom, valamennyien egyetértünk abban, hogy ez időszak pedagógiai életének alapos tudományos értékelését ezen a konferencián nem lehet elvégezni. Viszont előtt-utóbb el kell végezni, és ennek a feladatnak nézetem szerint a pedagógiai tudományos kutatómunka tervében is szerepelnie kell. Hogy milyen nagy fontossága lenne egy ilyen elemző, tudományos értékelésnek a pedagógia-tudomány további fejlődése, az oktatásügyi irányítás elvi megalapozása, helyes és alapjaiban egységes pedagógus közvélemény kialakítása szempontjából, arról azt hiszem részletesen nem kell beszélni.

Zibolen Endre bevezető referátuma véleményem szerint nagyon jó alapot nyújtott ehhez a munkához, bár értékelésének szükségszerűen megvannak a maga hiányosságai. Ilyen hiányosság például, hogy egyoldalúan negatív képet fest az 1950 utáni helyzetről. Úgy [153] gondolom, hogy azért bizonyos eredmények is születtek az 1950 utáni korszakban és bár erre a korszakra a pedagógia területén kétségtelenül nem az eredmények, hanem a hibák és hiányosságok a jellemzők, a fellelhető pozitívumokról sem kellene megfeledkezni.

Félreértés ne essék: nem vagyok híve annak a módszernek, amely az eredmények és hiányosságok „értékelésében” a közelmúltban divatozott. Ez abban állott, hogy az eredmények és hibák egyensúlyára mindig kényszerűen ügyelni kellett. Ha a hibákról eset is szó, ugyanakkor kötelező volt mindig kellő számú eredményt is felsorakoztatni, hogy a mérleg karja túlságosan meg ne billenjen a hibák oldalára. Az ilyenféle „mérlegelés” mindig egyensúlyhelyzetet mutatott, amiből az következett, hogy alapjában véve minden rendben van, vannak ugyan hibák, de vannak eredmények is és ez nem is lehet másként.

Az „értékelésnek” ez a módja mindennek volt nevezhető, csak éppen tudományosnak nem. Szubjektivistán módon meghamisította a valóságot, eredménye az volt, hogy lefegyverezte mindazokat, akik komolyan akartak harcolni a hibák ellen.

Én olyan értékelésre gondolok, amely végre határozottan szembenéz az összes elkövetett hibákkal, de ugyanakkor számba veszi a valóságos eredményeket is. Meggyőződésem szerint az 1950 utáni időszak mérlege azt mutatja majd, [154] hogy bizony jóval több volt a hiba és a hiányosság, mint a valóságos eredmény, az eredmények is sok esetben a hibák és hiányosságok talaján születtek meg és így ingatag alapra épültek. Mindezt azonban részletesen, alaposan, tudományosan meg kellene vizsgálni, és az elmúlt évtized pedagógiai életének olyan elemzését elkészíteni, amely lehető szilárd alapot nyújt a további fejlődés

számára.

Tegnap a didaktikai vitán egyesek felvetették azt a kérdést, hogy vajon most már mindent rehabilitálunk-e, és ez a megjegyzés az én ottani hozzászólásomhoz kapcsolódott, amelyben többek között a tesztvizsgálatokról is szóltam néhány szót. Nézetem szerint helytelen lenne egy olyan álláspont, hogy túl sok mindent rehabilitáltunk már, elég volt, nem kell túlzásba menni ezen a téren. Úgy gondolom minden személyt és gondolatot, módszert stb., akiket, illetve, amelyeket igazságtalanul, a valóságot meghamisítva bélyegeztek meg a közelmúltban, rehabilitálni kell. És ha sok rehabilitálni valónk van, ez abból következik, hogy sok hibát követtünk el. Nem lehet ezen a téren félúton megállni. Egyébként is én nem általában a tesztek rehabilitálásáról beszéltem, hanem azt állapítottam meg, hogy az osztályozás kérdéseivel való foglalkozásom során meg kellett változtatnom a tesztvizsgálati módszerekkel szemben eddig elfoglalt álláspontomat. A tesztmódszer summás elvetése meggyőződésem szerint ^[155] helytelen volt, és ezen a téren nézeteinket revideálni kell.

Egy másik kérdés, amelyhez hozzászólnék, a jelzések problémája. A miniszter elvtárs vetette fel itt, hogy nem érkezett elég jelzés a minisztériumba a pedagógia tudománnyal foglalkozók részéről. A kérdés azonban az, hogy a minisztérium mit tekint jelzésnek. Nem egyszer nyilvánítottunk véleményt pl. a tanárképzés túrhetetlen helyzetéről az egyetemeken, a felügyeleti rendszer hiányosságairól, stb. Tudomásom szerint a minisztériumba bőven érkeztek figyelmeztetések a pedagógiai elmélet és gyakorlat művelőitől egyaránt az oktatásügy különböző hibáival, hiányosságaival kapcsolatban. Talán ezek nem voltak elég határozottak, sürgetőek, de a számuk mindenesetre jóval nagyobb volt, mint amennyit a minisztérium most utólag elismer. A hiba az volt, hogy ezeknek jelentős részét nem vették figyelembe.

Úgy gondolom a főfeladat annak biztosítása, hogy az észlelt hibákat és hiányosságokat illetékes szervek kötelességszerűen, rendszeresen és folyamatosan jelezzék a minisztériumnak. Az újból életre hívandó Országos Közoktatásügyi Tanácsnak egyéb, alapvetően fontos feladatai mellett bizonyára az a joga és kötelessége is meglesz, hogy eljuttassa a minisztériumhoz a pedagógiatudomány képviselőinek jelzéseit. Ezek így nem magánvéleményként hangzanának el, amelyet a minisztérium különféle okok miatt esetleg egyáltalán nem vesz ^[156] figyelembe, hanem egy tekintélyes tudományos testület álláspontját tükröznék, amelyet a minisztérium köteles meghallgatni és igen alaposan megfontolni.

Végül néhány szót szólnék még a lektorálás kérdéséről. Tanácskozásunkon több vonatkozásban is felmerült ez a probléma. Jónéhány lektori véleményt adtam már, de az esetek túlnyomó többségében nem tudtam meg, hogy véleményemet végül is milyen mértékben, milyen módon vették figyelembe, egyetértett-e vele a szerző és a szerkesztőség vagy nem, stb. Zibolen Endre beszélt itt arról, hogy a PTI bizonyos dolgozóinak munkáját egyesek úgy bírálták meg, hogy bírálatuk mögött hátsó gondolat volt, az a szándék bújta meg mögötte, hogy elvegyék az illetők munkakedvét. Az eddigi gyakorlat, amelyben a lektori vélemények értékelése és a mű sorsáról való végső döntés többé-kevésbé suba alatt történt, a bizalmatlanság és gyanakvás légkörét táplálta és így egyik akadálya volt pedagógiatudományunk fejlődésének. Javaslatom: a tábor foglaljon állást atekintetben, hogy az eddigi hibás gyakorlattal szakítva a jövőben a pedagógiai tudományos műről adott lektori véleményeket a szerkesztő köteles legyen a szerzővel és a lektorokkal közösen megvitatni. A vita alapján a szerkesztő meggyőződése szerint döntsön. Így lehet csak a félreértéseket elkerülni, tiszta helyzetet teremteni. ^[157]

Juhász Ferenc:

Nem vagyok felszólaló típus, ezért engedjék meg, hogy ragaszkodjak feljegyzéseimhez. Így rövidebb is lesz. A táborozás során az eddigi felszólalások feltárták az olyan művelődéspolitikai kidolgozásának a szükségességét, amelyik szakít az elmúlt évek szektás szellemével, dogmatikus tartalmával, metafizikus módszereivel.

Az új, hatékonyabb kultúrpolitika kialakításának nyilvánvalóan vannak gazdasági és technikai feltételei. Bármilyen kultúrpolitika bázisa összefügg az anyagi feltételekkel. Ezt tudta a múltban is minden valamirevaló kultúrpolitikus és tudja ma is mindenki. Az iskolaépítés összefügg gazdasági feltételekkel, nyilvánvalóan illuzórikus követelés lenne több iskola építését követelni mindaddig, amíg az ország ilyen súlyos gazdasági helyzetben van. Erre a súlyos gazdasági helyzetre jellemző az, hogy a pedagógusok átlagfizetése a háború előtti reálfizetés 30%-át nem sokkal haladja meg. Bár kétségtelen, hogy a jelenlegi lehetőségeinket is sokkal jobban kihasználhatnánk. Pl. hallottam, hogy a szegedi egyetem auláját többszörösen átépítették, átjavították, egyenként 5 millió forintos költséggel, azután visszaépítették megint 5 millió forintos beruházással. De ennek a példáját sorolhatnánk még igen sokáig, azt hiszem mindenki tudna valamit mondani. Nem is szólva, olyan elhibázott kezdeményezésekről, mint a földalatti vasút, amelyből ^[158] igen sok iskolát és lakóházat építhettünk volna. De ezt hagyjuk. Azt hiszem, hogy a népfront segítségével, ennek széles bázisára támaszkodva igenis oda tudunk hatni, hogy meginduljon a harc azért, hogy minden összeget számbavéve, elsősorban az iskolaépítésre koncentráljuk anyagi erőinket.

Az egészségesebb gazdaságpolitika kialakulása összefügg az egészségesebb kultúrpolitika kialakításának lehetőségével.

Most áttérek az eszmei feltételekre. Mérei elvtárs tegnap délután a kibontakozó pedagógiai mozgalom legfőbb eszmei tartalmát jellemezve, igen helyesen mutatott rá arra, hogy a szocialista felvilágosodás mozgalma van kibontakozóban. Egy korábbi felszólalásában a formájában és tartalmában egyaránt szocialista és egyaránt magyar kultúra dialektikus elvét fejtette ki, a metafizikus sztálini megfogalmazás helyett. Úgy vélem, mind a kettő igaz, szorosan összefügg egymással, és szellemesen mutat rá annak a lényegére, ami most folyamatban van nálunk. Kultúrpolitikánknak fel kell szabadulnia a dogmatikus tekintélyuralom, a minden eredeti gondolatot elfojtó személyi kultusz, az illetékesnek kikiáltott, de valójában illetéktelen sarlatánok uralma alól. Így vetődik fel a kutató munka Nagy elvtárs által is követelt szabadságának, a kutatók szellemi önállóságának, a lektori cenzúra eltörlésének, a viták publikálási lehetőségének a követelménye. ^[159]

A rövidlátó politikusok nyomása alól felszabadulni akaró magyar pedagógiai elmélkedők örömmel veszik a lehetőséget, hogy immár végre egyéniségük legjavát adhassák a kibontakozáshoz. Már ez a tábor is sokunkat felszabadított sok tekintetben. Nagy elvtárs referátumának második része az én megítélésem szerint jele volt annak, hogy olyan erők szabadultak fel Nagy elvtársban is, amelyek rendkívül értékesek lesznek a további kibontakozás számára. Megindult tehát a kibontakozás, megindult az 1949-50-ben megrekedt kultúrforradalom továbbvitele. Egységes, egészséges és nem korán elfagyott rügyeket akarunk tovább adni az eljövendő nemzedéknek.

A magyar múltat, annak minden haladó pedagógiai gondolatát összegezni, a jelent a jövő számára új formába önteni, ez a mi feladatunk. Lelkesen fogunk ehhez a munkához, lelkesen segít ebben a marxista és nem marxista pedagógusok tábora egyaránt, mert minden nevelőt a jövő szép távlata lelkesít.

Ha az említett eszmei feltételek adva vannak, nem kell félniük új bálványok, újabb diktátorok újabb elnyomásától. Mélységesen szégyeljük az elmúlt évek szellemi elnyomorodását.

Érlelődünk közben ezek alatt az évek alatt, fejlődünk és ma már felszabadultunk annyira, hogy nem leszünk és nem vagyunk hajlandók újból, lelkileg megalkuvó módon egyezkedni a durva erőszakkal. Ezt tudomásul kell vennie mindenkinek, aki úgy érzi, hogy ^[160] hivatott beleszólni, vagy vezetni az új kultúrpolitikai mozgást.

Legyen szabad röviden néhány kérdésre konkrétan kitérni.

Mindenekelőtt a PTI és az OM viszonyáról szeretnék néhány szót szólni. Rendezni kell a vezetőszervek és a pedagógia tudomány táborának a viszonyát. A PTI és az OM jelenlegi viszonya nem egészséges. Nem egészséges azért, mert az OM egyrészt tudományos intézet igényével lép fel az intézettel szemben, ugyanakkor az intézet tanácsadó szerve a minisztériumnak. Ebből számos félreértés adódik. Eddig is adódtak. Ezek egy részét már sikerült kiküszöbölni. Miközben a minisztérium kifogásolta azt, hogy nem adunk elégséges jelzéseket, a minisztérium a mi jelzéseinket és tanácsainkat nem fogadta meg. Nem fogadta el, sőt visszautasította, s olyan hibás gyakorlatot vezetett be, amit hosszabb-rövidebb idő után vissza kellett vonnia. Ez nem egy esetben fordult elő, és garanciát kell kapnunk arra, hogy a jövőben, amennyiben tanácsot kérnek tőlünk, olyan helyzetben legyünk, hogy nyomatékot tudjunk adni ennek a tanácsnak. A pedagógusok széles tábora ugyanis rajtunk kéri számon, hogy mit teszünk a pedagógia továbbfejlesztéséért. Sok mindent kérnek tőlünk számon. Az egyik helyen pl. a Tankönyvkiadóval szemben számos panaszt soroltak fel, és utána megmondták, hogy: Szégyelljétek magatokat PTI! Erre megmagyaráztuk, hogy nem tőlünk ^[161] függ, mi folyik a tankönyvkiadás terén. De ugyanígy minket vádoltak azért is, hogy előírják az osztályfőnök számára, hogy egy hónapban csupán egy órát foglalkozhat az erkölcsi nevelési kérdésekkel, másik órán politikai kérdésekről, harmadik órán a DISZ-szel, ezzel teljesen lehetetlenné teszik, hogy az osztályfőnök az erkölcsi nevelés érdekében maximálisan használja fel az osztályfőnöki órát. Meg kellett magyaráznunk, hogy mi annak az ellenkezőjét javasoltuk, de a minisztérium ezzel sajnos nem értett egyet.

Mindezeket azért mondtam el, hogy mindez bizonyos mértékig összefügg a PTI és a minisztérium helytelen viszonyával. Kutatási tervező munkánkban is sok tekintetben nehézséget jelentett az, amire itt több helyről történt már utalás, hogy a minisztérium bizonyos feladatokat nekünk adresszált. Ezek a feladatok időnként napokra, hetekre lekötöttek bennünket és visszatartottak a tulajdonképpeni pedagógiai kutató munkától. Úgy érzem, hogy egészségesebb lenne és sokkal inkább tudnánk vállalni azokat a feladatokat, amelyeknek megoldását a pedagógusok széles tábora várja, ha önálló intézetként végezhetnénk a munkát. Mérei elvtársnak volt egy javaslata akadémiai jellegű pedagógiai tudományos intézet önálló költségvetéssel való felállítására.

A tanárképzés kérdésével kapcsolatban – hiszen kultúrpolitikánknak ez is sarkalatos pontja – egyetértünk az eddigi felszólalókkal. Véleményem szerint igenis voltak ebben a tekintetben ^[162] eredményeink a felszabadulás után, ezeket tovább kellett volna fejlesztenünk és akkor nem állnánk itt. A főhibát azoknak a szervezeti kérdéseknek megoldatlanságában látom, amelyekről már szó volt. Több becsületet kell szerezni az egyetemen a pedagógiai tanszéknek, s ez jusson kifejezésre megfelelő óraszámban is.

Súlyos hiányosság tapasztalható a tanárjelöltek pedagógiai képzettségében. Ezt tapasztaltam a nyáron, amikor érettségi elnök voltam Debrecenben a tanítóképzőben. Ott sokkal magasabb szintű, igényesebb pedagógiai tájékozottságot árultak el a tanítóképzősök, mint – amint ezt 3 héttel később volt módom tapasztalni – az egyetemi szinten képzett tanárok. Kultúrbotrány az, hogy Komensky-nek a nevét nem tudja kimondani az egyik, a másik Pestalozzinak a nevét nem is hallotta /nem állította, nem is hallotta!/ Pedagógia-történeti, pszichológiai, logikai ismereteik minimálisak, a nevelélméleti ismereteik csak a frázis szintjén mozognak. Ezen lehet segíteni, van anyag ehhez már most. Természetesen ki lehet ezt egészíteni, de már most

kell segítenünk, mert ez így tarthatatlan.

Én nemcsak itt látom a tanárképzés megjavításának lehetőségét. Ez csak az egyik szála, ami az egyetemre vonatkozik, a másik szála a középiskolába vezet. Mindaddig, amíg a középiskolából művelődéstörténeti tájékozatlansággal jönnek a hallgatók és amíg logikát és pszichológiát nem tanulnak, addig nem várhatjuk, hogy egyetemi fokon egyszerűen ^[163] rákapcsoljanak a logikára és a pszichológiára. Ez is olyan sürgős kultúrpolitikai kérdés, ami szintén sürgős megoldást vár.

Végül a publicitás kérdésével szeretnék foglalkozni, és a vita szabadságának a kérdésével. Nem akarok kitérni szervezeti kérdésekre, amelyek elhangzottak már. Azokkal egyetértek. Lényegesnek tartom elvileg a Kínai Kommunista Párt jelszavát: virágozzanak együtt a virágok – nem csupán azért, hogy tarkább legyen, persze azért is, mert így érdekesebb – de azért is, mert a jövő számára nagyobb biztosíték, ha minden oldalról mondhatnak szabad kritikát. Amikor rámutatnak az én kutatásaim fogyatékoságára, ezzel arra ösztökélnek, hogy kijavítsam azokat. A marxizmus végeredményben így fejlődött az idealizmussal folytatott harcban, s erről a harcról ma még távolról sem mondhat le. Azt hiszem, hogy így sokkal hamarabb érünk el sikert.

Teljes mértékben osztozom Solymár elvtársnak azokkal a gondolataival, amiket felvetett. Úgy látszik a belügy valamivel hamarabb kapcsolt rá erre a gondolatra, mint a HM. Mert a belügyminisztérium tiszti iskoláiban már történtek kezdeményezések. Azok a tisztek és tisztjelöltek, akik résztvettek ezeken a kurzusokon a legnagyobb örömmel és élvezettel hallgatták az előadásokat, és nagyon sok eredeti ötlettel jöttek hozzánk a kurzus végén, amelyek nemcsak egyszerű laikus problémák voltak, hanem már pedagógusproblémák. Elkezdtek gondolkodni, mint pedagógusok, ez nagy szó. ^[164] Egyetértek azzal, hogy ezzel a kérdéssel tudományosan foglalkozni kell.

Simon Gyula:

Népi demokratikus oktatásügyünk fejlődésének és értékelésének egy-két kérdéséhez kívánok hozzászólni. Elsősorban az általános iskolával szeretnék foglalkozni. Nem célom az 1945–46-os vitát felidézni ennek az iskolának szervezeti és tartalmi kérdéseiről, hiszen mindnyájan frissen emlékezünk még az egyes érvelésekre. Nem tudok azonban egyetérteni olyan sommás értékeléssel, amely ennek az időszaknak az általános iskolát ért kritikájában mindenképpen az ellenség kezét látja. Így ezt véli felfedezni olyan bíráló hangokban, amelyek színvonalsüllyedéstől féltek; vagy az általános iskolára való áttérést fokozatosan kívánták megvalósítani elsősorban ott, ahol ennek személyi és tárgyi feltételei valóban adottak voltak; avagy féltették a régi gimnáziumot, nem azért, mert arisztokratikus – konzervatív jellege is volt, hanem mert volt a régi gimnáziumban sok jó is. Megítélésem szerint ez a kritikai hang – mely nyomon kísérhető az iskolai jegyzőkönyvekben, a pedagógus szakszervezet központi irattárában, a pedagógiai sajtóban, stb. – nem az ellenségnek a hangja, véleményadása volt elsősorban, hanem a magyar pedagógusoknak jogos féltése és aggodalma. Ez a kritika nem az általános iskolát akarta elgáncsolni, ^[165] hanem arra figyelmeztetett, hogy az új iskolafajra való áttérés legyen az adott magyar viszonyokhoz méretezve. Feladatunk tehát ma nemcsak az /s ez is rehabilitáció!/, hogy népi demokratikus iskolaügyünk fejlődésének hiteles, tényekre épülő történetét megírjuk, hanem az is, hogy a közelmúltnak „fekete-fehér”, mindenben az ellenség kezét felfedező, leegyszerűsített és veszélyes értékeléseit sutba vágjuk.

Mostanában mind több kritika éri az általános iskolát. Azt hiszem, több mint amennyit megérdemel. Az 1945-ös helyzetben, úgy vélem, hogy csak ezt a megoldási formát választhattuk: a sok feudális terhet és jegyet magán hordó hazai iskolaügyünket le kellett bontani és új alapokon újra fel kellett építeni. Népi demokratikus társadalmunknak

megszületése pillanatában azonnali igénye volt a demokratikus oktatás és követelménye a volt uralkodóosztályok műveltségi monopóliumának felszámolása. A kérdés ennek megfelelően nem 4 + 8 /vagyis négy alsófokú és nyolc középiskolai osztály/, hanem 8 + 4 /azaz nyolc általános és négy középiskolai osztály/ formájában merült föl. Ez jelentette az adott időszakban oktatásügyünk valóban demokratikus népi és nemzeti reformját. A műveltségi monopólium felszámolásában e reform rendkívül jelentős volt. Nem adminisztratív eszközökön, vagy véletlenül, hanem az általános iskolán múlt, hogy a középiskolák tanulóinak szociális megoszlása 1949–50-re kedvezőre fordult, továbbá, hogy a ^[166] középiskolákba való feljutás iskoláztatási problémáit viszonylag nagyobb zökkenők nélkül meg tudtuk oldani. Ugyanerre azonban nem voltunk képesek a középiskolákból az egyetemekre és főiskolákra történő iskoláztatások területén. Ez utóbbi a mai napig számtalan szektás, estleges, bizonytalan és igazságtalan intézkedéseivel oktatásügyünk egyik felzaklatott területe és botrányköve.

Zibolen Endre kartárs azt hiszem, nagyon helyes analógiát állapított meg előadásában, amikor az 1945-ös földreformot és az általános iskola szervezéséről szóló 6650/1945. sz. M.E. rendeletet összevetette. A földreform elgáncsolását ekkor egy úgynevezett Nagyatádi-féle útra terelt átrendezés jelentette volna. Erre volt is határozott törekvés. Ennek az útnak hirdetői legizmosabb érvként szerették azt felhozni, hogy a háború kifosztotta Magyarországon egy alapvető földreform számára nincs kellő fölszerelés és igásállat. Az analógia az általános iskolával kapcsolatosan itt úgy állt, hogy az új iskolafaj szervezésének nyílt ellenzői is elsősorban anyagi nehézségekre, nevezetesen arra hivatkoztak, hogy az általános iskola megszervezésének tárgyi /iskolaépület, felszerelés stb./ és személyi feltételei hiányoznak. Míg a mezőgazdaság azonban a földreformot követő években általában megkapta a gépi felszerelést és állatállománya is regenerálódott, az általános iskola fejlődésével és megkövetelt fejlesztésével az anyagi ellátottság, elsősorban a ^[167] tantermek, iskolák építése nem tartott lépést. Az évek teltek-múltak, a népszaporodás statisztikai számait az illetékesek nem vették figyelembe /jóllehet a gazdasági tervezés részéről az Oktatásügyi Minisztériumon belül voltak figyelmeztető hangok/; sok mindenre futotta az állam pénzéből, de új iskolaépületek felépítésére alig alig. Az általános iskola anyagi fejlesztése így elmaradt a korszerű követelményektől. Ez a körülmény nehéz helyzetbe juttatta nálunk az általános iskolát és az egész népoktatás ügyét.

1953 júniusa után, úgy látszott, fordulat következik. Bírálathoz érte közoktatásügyünk mulasztásait, egyoldalúságát; azt a torz kultúrpolitikai koncepciót, mely felülről lefelé, elsősorban egyetemek és főiskolák építésével akarta a népi demokratikus közoktatási reformot megvalósítani. Ez nagy hiba volt. Az oktatásügyet ért akkori kritika rendkívül komolyan és figyelmeztetően, a munkás-paraszt szövetség szempontjából hívta föl erre a figyelmet. Azt hangsúlyozta, hogy a parasztság – bár népi demokrácia van, melynek politikai alapja a munkás-paraszt szövetség kell, hogy legyen – mégsem kapott korszerű és elegendő általános iskolát. Ez hatványozottan áll a tanyai világra. Mindez, több más körülménnyel egyetemben lazította, veszélyeztette a munkás-paraszt szövetséget.

E helyzet helyes felmérése alapján 1954-ben egy bizalmas minisztertanácsi határozat született ^[168] /2079/28/1954. Mt. hat./, amely az elhibázott közoktatáspolitikát új alapokra kívánta fektetni, s ezért lényeges utasításokat tartalmazott az általános iskola fejlesztéséről, tantermek, iskolák építéséről, korábban iskolai célokra használt épületek, újból közoktatási célokra történő felhasználásáról, tárgyi feltételek biztosításáról stb. Úgy tűnt ekkor, hogy még nincs késő. Az Oktatásügyi Minisztérium is a minisztertanácsi határozat nyomán igen helyesen az általános iskolák, különösen a tanyai és falusi iskolák fejlesztésére vett irányt, s az 1954–55-ös tanév fő feladataival foglalkozó utasításában ezt már fontos célként megjelölte. Sajnos azonban ezt a végsőre megszülető minisztertanácsi határozatot az MDP harmadik

kongresszusán Rákosi Mátyás beszámolója lényegesen korrigálta; az alsófokú oktatással ismét szembeállította a felsőoktatás fejlesztésének fontosságát, s így a jó terv és szándék kútbaesett, az egyébként is bizalmasan kezelt minisztertanácsi határozat hatályát veszítette.

Ilyen előzmények után érkeztünk el 1956 őszére. Ma nem is látunk nagyobb horderejű közoktatási feladatot magunk előtt – önelégült számtornyok és eredményhirdetések helyett – mint sürgős, serény iskolaépítkezéseket. A súlyos helyzetet leginkább az iskolai kettős, sőt nem egy helyen már hármás tanítási „műszak”, a váltakozás jellemzi. S ami ugyancsak növekvő bajra mutat, ez a váltakozó tanítás lassan a középiskolákat is eléri. Amikor ezekről a gondokról ^[169] gyakorló pedagógusokkal beszélünk, nem kételkedik egyikőjük sem, hogy a magyar pedagógiai tudomány adhat és ad is számukra segítséget és útmutatást, de jelenleg őket főként az iskolák anyagi ellátatlansága és az a perspektíva aggasztja, hogy az osztálylétszámok évről-évre emelkednek, s ma már legtöbb helyen ötven fölé kerültek. Nevelőink most ezen a területen várnak a pedagógiai tudomány művelőitől elsősorban segítséget.

Szólni szeretnék Zibolen Endre bevezető előadásával kapcsolatban az 1945–48-as szakasz egy másik értékelési kérdéséről is. Nálunk a közoktatástörténetben, nemkülönben a közoktatáspolitikai gyakorlatában /ez utóbbiban nem egyszer személyekre szólóan is súlyos következményekkel/ bevett szokás volt a fordulat éve előtti helyzetnek lebecsülése, eredményeinek elvitatása. Olyan kép kezdett kialakulni, szinte hivatalos állásponttá válni, mely szerint a fejlődés, a helyes irányvétel csak 1948-ban, sőt tulajdonképpen csak az 1950-es közoktatási párthatározat után kezdődött. Ez a nézet amellet, hogy rengeteg kárt okozott a magyar köznevelésnek, alapjaiban is hibás és helytelen. Tizenegy éves fejlődésünk szerves egész, és egységes történelmi folyamat. A fordulat évéig tartó, az úgynevezett demokratikus forradalom szakasza is a népi demokrácia organikus része. Közoktatásunknak számos reformját /általános iskola, dolgozók iskolái szervezése, a szaktanárképzés megalapozása, a nemzetiségi oktatás rendezése, stb./ ebben az időszakban ^[170] alkották vagy rakták le annak alapjait. Nem nehéz bizonyítani, hogy a demokratikus szakasz fejlődésével kapcsolatban nem egyszer olyan utólagos követelmények merültek fel, amelyek a folyamat történelmi mozgásában szóba sem kerültek. Aki a közoktatásra vonatkozó párt- és kormánydokumentumokat figyelemmel kísérte, látta, hogy a párt és kormány nem kívánta még 1945–1948-ig, hogy közoktatásunk szelleme marxista legyen, nem kívánta továbbá a pedagógusoktól sem, hogy a dialektikus materialista világnézetre neveljenek, vagy ezt alapozzák meg akár az általános-, akár a középiskolákban. A Függetlenségi Frontnak a programja, melyet 1944-ben Debrecenben az Ideiglenes Nemzeti Kormány is átvett, csak azt kívánta, hogy a sajtóból, az oktatásból, a kultúrából, a közéletből ki kell küszöbölni a fasiszta mētelyt, a népellenes szellemet, a faji és nemzeti gyűlöletet. Ez a program voltaképpen egészen 1948-ig volt érvényben. Az MKP harmadik kongresszusán, 1946 szeptemberében kultúránk és művelődésünk demokratikus népi szellemben történő megújítását tűzte ki célul és csak az MDP 1948-as programnyilatkozata veti fel először a materialista világnézetre való nevelést, mint igényt és követelményt, de ezt is csak ebben a közvetett megfogalmazásban: „... követeljük a társadalom igazi szerkezetének és fejlődésének oktatását az iskolákban; ... nagyobb teret a természettudományok oktatásának ...”

Röviden érinteni szeretnék még egy értékelési szempontot. Úgy vélem, ^[171] hogy a sztálinizmus szerepe, funkciója az 1947–48-as fordulat után Magyarországon volt a legerősebb, hibái felfokozásában a legsajátosabb, legkorlátlanabb. Ennek a „mellé”-fejlődési folyamatnak, a szektás magyarországi politikának az utolsó, káros, nagy virágzási éve 1955 volt. A Szovjetunió Kommunista Pártjának XX. kongresszusát, ha nem is követte nálunk azonnal e szektás és káros politika felszámolása, a kongresszus szelleme alapjaiban rengette meg ezt a politikát és végül is hozzásegített ahhoz, hogy 1956 júliusában lezárjuk e

szerencsétlen periódust. Ezek után meg lehetett érteni, hogy az értelmiség bizonyos óvatosságot mutatott a kérdéseknek ilyen történelmi alakulásával szemben. 1945–1948-ig sokkal szabadabban mondott még véleményt. Amikor 1948–49-ben az új helyzet beállott, az értelmiség körében nagy általánosságban két típust lehetett megkülönböztetni. Az egyik a túllícitáló, a másik az elhallgató típus volt. S a magyar tudomány és művészet épületébe is ekkor kerültek az első hazugságtéglák, amelyek miatt ma egész falakat kell lebontanunk. Ezeknek a hibáknak és a bizonytalanságnak volt az eredménye, hogy a magyar értelmiség, s köztük a pedagógusok is, hajlamossá váltak arra, hogy a problémákat elsősorban személyi, vagy személyzeti oldaláról közelítsék meg. A leváltásoknak tömeges formái alakultak ki és külön módszerekről is lehetne beszélni nálunk ezen a területen. Sok rossz beidegzésünknek ide nyúlik vissza a gyökere. S most, amikor örömmel üdvözljük körünkben azokat a kartársakat, ^[172] akiket szakmai becsületükbe végre visszahelyeztek, arra is gondolunk, hogy az egész értelmiségi munka hasonló rehabilitációja ugyanúgy szükséges, és elsőrendű feladat. Füredi táborozásunk légköre, a felmerült tervek, a jól megfontolt javaslatok, az itt kialakuló platform azt bizonyítja, hogy kibontakozóban van már a demokratikus és szocialista magyar pedagógia új útja.

Jausz Béla:

Ez a sokrétű, a kérdéseket világosan és bátran felvető megbeszélés azt mutatja, hogy az indítás jó volt, és helyes volt az a szellem is, amely az egészet irányítja.

Valóban itt az ideje a munkának. Nem írom ugyan alá, hogy nincs magyar pedagógia. Nem tudom miért teszünk úgy, mintha mindent előről kellene kezdenünk, amikor komoly színvonalon álló magyar pedagógiai irodalmunk volt. Végeredményben és gyakran pedig még az utóbbi évek hibás próbálkozásai is több-kevesebb tudományos igénnyel indultak el, ha nem is mindig jelentkeztek ezen a szinten a maguk vulgarizálásával, másfelől pedig – tudomásom szerint – azért csak jelentkezett az a sajátosan magyar pedagógia az egyetemi előadásokban, nem egy gyakorló pedagógus munkájában is. Bár elismerem teljes mértékben a visszatekintő elemzés jelentőségét, amit Szokolszky elvtárs említett éppen abból a szempontból hogy a ^[173] pedagógusok szélesebb köreinek bizalma legyen megnyerhető, a magam részéről inkább az előremutató elemeket hangsúlyoznám a tárgyalás egész menetében. Véleményem szerint éppen ebből a szempontból is helyes volt az, hogy a tematika kérdését részletesen tárgyaljuk meg. Azonban legyen szabad rámutatnom arra, hogy az elméleti alap mellett, amelyet éppen a tudományos munka felvázolásával kívánunk megadni, gondolnunk kell egyéb szempontokra is, amelyek ugyancsak a tudánypolitika kérdéséhez tartoznak. Gondolnunk kell elsősorban azokra, amelyeket a miniszteri bevezető is felvetett a gyakorlati pedagógia szempontjából. De nem kevésbé lényegesek azok a kérdések is, amelyek minduntalan hangot kaptak az anyagi feltételekkel kapcsolatban. Ezek nélkül komoly magyar művelődéspolitikáról nem beszélhetünk. Ugyancsak ide tartozik az a probléma, amelyet Kálmán elvtárs vetett fel, amelynek jelentőségét azért szeretném aláhúzni, mert attól tartok, hogy elsikkad egy kissé. Ez a tanügyigazgatás kérdése. Felfogásom szerint alapos revízióra szorul egész tanügyigazgatási szervezetünk. Ez a tanügyigazgatási szervezet egyes helyeken sok jóindulattal igyekszik a maga munkáját a lehető legtökéletesebben elvégezni, más helyeken viszont kevesebb sikerrel, nem megfelelően dolgozik. Én olyan szervezeti hibákat látok a tanügyigazgatásban, amelyek szinte lehetetlenné teszik az ügyek rugalmas intézését, és pedig mind az elméleti irányítás vonalán, mind pedig – és ez is nagyon lényeges – az iskolák ^[174] személyi ellátottságának intézésében, végző hallgatóink elhelyezésének területén is, ami éppen olyan komoly tudánypolitikai probléma, mint az elmélet helyes megalapozása.

Egy másik kérdéskomplexus, amiről szó esett, a tudományos szervek koordinálásának problémája. Ha nem állapítunk meg erőteljes irányvonalat ezeknek a szerveknek a kiépítésére,

akkor megint csak ott fogunk tartani, hogy mindegyik a másikra tolja a munka elvégzését és a felelősséget is. Éppen ezért lényegesnek tartanám, hogy a táborozás a zárónapon határozottan foglaljon állást abban a kérdésben, milyen tudományos szervezet óhajtunk valóban létrehozni. Én magam elsősorban egy minisztérium mellett álló, nem föléje rendelt köznevelési tanácsfélére gondolnék, helyesnek tartanám a régi pedagógiai társaság felélesztését, és éppen ennek keretén belül javasolnám a jelenlegihez hasonló összejövetelek megtartását, mint ahogy más szakok is /fizikusok, orvosok/ évenként megrendezik vándorgyűléseiket.

A PTI helyzetével kívánnék még foglalkozni. Mikor az Intézet létesült, azt a véleményt képviseltem, hogy ennek az Intézetnek függetlennek kell lennie a minisztériumtól. Ezt a véleményemet ma is fenntartom. Mint ahogy más tudományos intézetek /történettudományi, nyelvtudományi/ az Akadémiához tartoznak, miért ne tartozhatnék a PTI is oda? [175]

Hangsúlyozni szeretném a tudományos munka anyagi támogatásának fontosságát. A tematika tele van kutatási tervekkel. Ezek a kutatások pénzbe kerülnek. Nem végezhetünk tudományos kutató munkát, ha nem tudunk kiszállni, ha nem tudunk kísérlethez szükséges felszerelést venni, stb. A kutatómunka anyagi fedezetének biztosítására is gondolni kell.

Végül hadd mutassak rá arra, hogy több megbecsülést kell szereznünk a pedagógusok számára, és pedig elsősorban a társadalom részéről. Szükségük van erre az egyes pedagógusoknak az intéző szervek részéről is. Viszont egymás iránt is több tiszteletet és megértést kell mutatnunk. Végül pedig több megbecsülést kívánunk az Akadémia részéről. Addig nem beszélhetünk nevelői közgondolkodás kialakításáról, amíg ezt a megbecsülést minden vonalon meg nem tudjuk szerezni, amíg mindenki előtt nem válik teljesen világossá a nevelői munka jelentősége.

Zibolen Endre:

Kedves Elvtársak! Tárgysorozatunk első pontjának két és félórás késéssel értünk még nem is egészen a végére. Ez a körülmény is arra kötelez, hogy rövid legyek. Nem is teszek kísérletet arra, hogy a kétnapos vitát összefoglaljam. Elég nagy feladatnak [176] tekintem és talán túlnagy merészségnek is, hogy vállaltam a vitának az elindítását ilyen nehéz körülmények között és oly kevés illetékességgel – hogy Radnai elvtárs felszólalásához kapcsolódjak.

Általánosságban egyetértek az itt elhangzottakkal. Zömében úgy tekintem őket, – és remélem, nem ítélik ezt az elvtársak kritikátlanságnak – mint kiegészítést annak, amit elmondottam. Néhány ponton voltak különbségek, voltak ellentétek, és elsősorban ezekre szeretnék kitérni.

Berencz elvtárs felszólalásához csak annyit: teljesen indokoltnak tartom szemrehányását, hogy még mindig nem került napvilágra, legalább egy terjedelmes összefoglalás keretében a június 30.-i vita. Nem rajtunk múlt. A PTI három munkatársa minden erőfeszítést megtett, hogy 72 órán belül előállítsa a megfelelő szöveget. Július végén nyomdába került a Pedagógiai Szemle július-augusztusi számában – és minden remény megvan rá, hogy még az őszi folyamán megjelenik. /Derűtség./

Kálmán elvtárs felvetette a jelzések kérdését. Erről sokan szóltak. Szeretném őt megnyugtatni, még ennél is több történt. Nemcsak a politikai osztályfőnöki órák ügyét tárgyaló értekezleten tiltakozott a PTI ott megjelent három munkatársa, ha jól emlékszem – mint ahogy azt a népmese előírja – háromszor egymásután, mégpedig külön-külön háromszor, az akkor [177] felmerült javaslat ellen 1955 koranyarán, hanem pl. egyöntetűen elleneztek a nyolcadikos DISZ-szervezetek megalakításának tervét, és még más helytelennek ítélt terveket – javaslatokat is. Felvetettük a Pedagógiai Tanács vagy Országos Pedagógiai Tanács /ez tulajdonképpen csupán más név volt az Országos Köznevelési Tanács helyett, amelynek felújítására itt javaslat elhangzott/ felállításának tervét. Válasz még nem érkezett erre. Nem

azt sürgetem, hogy miért nem csinálták még meg, csak azt hangsúlyozom, hogy eddig még nem válaszoltak. Szóval voltak kezdeményezések, bár sokkal kevesebb történt, mint amennyi kötelességünk lett volna. A magam részéről ezt mint az önkritika egy részét – még a továbbiakban néhány részletére kitérek – kötelességemnek tartom kijelenteni.

Kevésbé értek egyet azokkal az elvtársakkal, akik azt mondják, hogy az 50-nel kezdődő szakasz nem homogén. Vázlatos, s különösen ebben a részletében kidolgozatlan bevezető szavaim után is az a véleményem, hogy a pedagógia tudományának 50-től 56-ig terjedő szakaszát nem tudom periodizálni. 1953. júniusa után kétségtelenül volt nagy felpettedés a pedagógiai kérdések iránti érdeklődésben. Gondoljunk csak Szabó Pál vitájára és más hasonlókra. De semmi sem történt a pedagógia tudományban. Az 54-es párthatározat, amelyiket iparkodtam vázlatosan méltatni, szinte rákényszerítette a Főbizottságot, hogy valamit csináljon. Alig telt bele félesztendő, össze is hívták az ankétot – valamikor ^[178] júniusban, július elején. A vitára semmiféle reakció nem történt. A vitán felvetődött egyik sarkkérdés, pedagógiai tudományunk elvi megmerevedésének nézetem szerint sarkalatos problémája, annak a bizonyos skolasztikus felépítmény-szemléletnek a bírálata. A vita anyaga megjelent nyomtatásban is, azután semmi hang semmi válasz. Egészen 1955 májusáig. Ekkor hirtelen az MSzT-ben értekezlet ült össze, hogy megvitassa – a nyári szünetre való különös tekintettel – az egyetemi nevelőmunka égető kérdéseit. Ennek az előadásnak a keretében lehetett találkozni idevonatkozó kritikával, persze szépen feldíszítve, ellenséggé tetoválva. Azután ezt a magacsínálta ellenséget természetesen ott helyben megsemmisítette – ami nem is volt olyan ritka eset eddigi gyakorlatunkban.

Buzás elvtárs álláspontja és a magamé között már nagyobb ellentét van. Két megjegyzésére szeretnék kitérni.

Az egyik az, hogy ellenvetést tesz azzal a megállapításommal szemben, hogy én „A gyermek világnézete” c. műre, ahogy innen Füredről visszaemlékszem rá, úgy tekintek, mint a magyar kommunista pedagógia egyik életképes csírájára a 45-től 48-ig terjedő időszakban. Ő erre azt mondja, hogy nem. Hát ezzel a szóval magával nem tudok vitába szállni. Ha én kifejttem, hogy miért igen, s ő kifejti, hogy miért nem, akkor talán jobban tudjuk véleményünket összevetni. ^[179]

Nem helyeslem azt a félrehallását bevezető szavaimnak, amelynek nyomán alaphangjukként imputálta a felfogást, mintha kizárólag Ágoston elvtárs lenne felelős pedagógiánk mai helyzetéért. Kérem higgye el, a történelmi idealizmusnak ekkora baklövését azért mégsem követtem el! Ettől függetlenül, nem is mondtam egyedül hibásnak. Kizárólag arról beszéltem, hogy Ágoston elvtárs hozta a magyarországi pedagógiai dogmatizmusnak az elvi igazolását. És hogy emellett meg is maradt. Ő tartotta „A kommunista nevelés célja és feladatai” c. előadást egy rögtönzött főbizottsági ülés keretében. Ezt állítottam. A magam részéről a tudománypolitikai felelősségnek ezt a kérdését azért tartom fontosnak, mert – mint ahogy az előbb név nélkül felhozott példám igazolja – Ágoston elvtárs emellett a felfogása mellett 1955-ben is kitartott még. És ezt előttünk elméletileg a mai napig nem bontotta le. /Jóllehet, legújabb megnyilatkozásai több ponton ütköznek vele./ Ha megragadta volna az alkalmat, amelyik számára már legalább egy negyedéve nyitva áll, akkor másképp ítélném meg a kérdést.

Ezzel kapcsolatban szeretnék kitérni arra a megjegyzésre, bár a plénum előtt nem hangzott el, hogy az én bevezetőm egyik súlyos fogyatkozása volt az önkritika hiánya, a felelősségben való osztozás kérdése. Ez – úgy látom – zömében és elsősorban az elmulasztás bűne volt. Aktív vagy éppen a hibák frontján előretörő műveletet nem nagyon hajtottam végre ebben az időben, bár ami ^[180] keveset és főként a sportpedagógia területén elkövettem, azt magam is legfeljebb a dogmatizmus valamivel enyhébb, valamivel mérsékeltebb változataként tudom

globálisan értékelni, mint amilyen az élvonalbeli pedagógiai elmélet volt ebben az időszakban. Azóta, a PTI létrejötte után helyzetemből következően súlyosodott a felelősségem is – és megint elsősorban a mulasztás tekintetében. És ismét Radnai elvtársra kell utalnom: az illetékeség iránti érzék eltorzulása nálam is bekövetkezett. Mint ahogy a régi közmondás mondja: Akinek hivatalt ad az Isten, annak ész is ad hozzá. Magam is vállalkoztam rá, hogy kéziratokra megfelelő illetékeség híján is, amennyiben azok az általam érvényesnek vélt szempontoknak megfeleltek, igent mondjak, vagy elvessem őket. Így néhány alárendelt jelentőségű megjegyzést kivéve jóváhagytam Surányi elvtársnak azt a kéziratát, amelyikben Mérei Ferenc nézeteit támadja. A szemrehányás a hibákért, amelyek ebben a dolgozatban foglaltatnak, méltán ér engem is. Bizonyos mértékben enyhébben, mert nem vagyok pszichológus, bizonyos mértékben súlyosabban, mert én neki előljárója, felettese voltam az Intézetben.

Járóné elvtársnő hozzászólásával kapcsolatban ki akartam térni az általános iskola kérdésére. Ellenvetéseit azonban mások már helyettem, de velem azonos értelemben megválaszták, amikor kifejtették azt, amit úgy mondanék: az általános iskola megteremtése klasszikus forradalmi intézkedés volt. ^[181] Forradalmi abban az értelemben is, hogy rombolt. De rombolt azért, hogy építhessen egy sokkal magasabbrendűt, sokkal értékesebbet. A rákövetkező évek mulasztása és bűne, hogy az így összegyűlt lehetőségeket nem váltotta valóra.

Most a Makarenkó-kérdésre vonatkozóan. Azt kérdezte Járóné elvtársnő, majdnem, hogy a menekülés útját is felkínálva, hogy megfontoltan és tudományosan kifejtetten szólottam-e erről. Hát az világos, hogy mondanivalóm tudományosan kifejtve nem volt, de megfontolt volt. Alapjában nem értem viszont az ellenvetését. Én azt fájlaltam, hogy a makarenkói életmű teljes gazdagságában való megismerését elmulasztottuk, ehelyett az akkori szektás kultúrpolitika következtében mi Makarenkót egyoldalúan a „Válogatott pedagógiai tanulmányok” tükrében értelmeztük. Ez viszont az ő életművének keretében már hanyatló szakaszt képvisel. /Nagy zaj./ Ezt példával próbálom dokumentálni. Az Új ember kovácsá-nak mélységes humanizmusa, gazdag gyermeki életformája, saját törvényei szerint egy zseniális nevelő vezetése mellett növekvő és természetesen a szocialista társadalomba átnövő közössége helyett a „Válogatott tanulmányok”-ban pl. azt találom, hogy: „én nem tudom, mi az a tízéves gyermek – az is szovjet állampolgár.” /Legalábbis körülbelül ez a gondolatmenet./

Elvtársak! Ha itt még félreértés van, ki kell jelentenem: ha én életemben tizedannyi értéket tudnék ^[182] produkálni a szocialista pedagógia területén, mint amennyit a „Válogatott pedagógiai tanulmányok” tartalmaznak, rendkívül büszke lennék rá. Viszont ez nem fedheti el előttünk, hogy az a kultúrpolitika, amelyik megnyirbálta Krupszkáját, amelyik teljes egészében süllyesztőbe küldte, amit a szovjet pedagógia elméletben és gyakorlatban 1936-ig létrehozott, hogy ugyanaz a pedagógiai politika a makarenkói életműnek is azt a szektorát helyezte előtérbe, amelyik leginkább kongruált az akkori sztálini korszakkal. Ezt állítottam csupán! És éppen ezért nem értem Járó elvtársnőnek az ellenvetését. Eljárása megint hasonlít egy kissé ahhoz a vitamódszerhez, amelyikre az előbb utaltam, s amelyekre vonatkozó tanácsomat úgy tudnám most egy évtized tanulságaként biblikus hangon megfogalmazni: Faragott ellenséget ne csinálj magadnak!

Járó Miklósné:

De hát ez ugyanaz Zibolen elvtárs, csak joga van az embernek vitatkozni azzal, amit hall!

Zibolen Endre:

Amit hall ... – ez meglehetősen szubjektív álláspont. Én inkább azt mondanám: azzal, ami elhangzott. ^[183]

Egyetértek végül is Járóné elvtársnő felszólalásának azzal a pontjával, hogy a döntő a július utáni magatartás. S ez motiválja bizonyos mértékig az én kritikámban fellelhető – mondjuk – személyi egyoldalúságot is. Ez a magatartás azonban nem szorítkozhatik deklarációkra. Ennek a gyakorlatban kell érvényesülnie. Nézetem szerint éppen a július utáni fejlődéssel nem egyeztethető össze a pedagógiai irodalomnak olyan szentszövetségi cenzúra-rendszere, amilyen az elvtársnő felszólalásában felrémlik.

Vitatkoznék bizonyos mértékig Havrilné elvtársnővel is, anélkül, hogy az előadott objektív tényeket kétségbe vonnám. Az ő személyes magatartása és a kérdéshez való hozzáállása azt bizonyítja, hogy ebben a sok hibával terhelt aspiránsképzésnek a rendszerében is felnőhettek a pedagógiai tudományos felelősséget mélyen átérző és valóban a tudomány művelésére hivatott emberek.

Nem értek egyet Komlósi elvtársnak azzal a kissé – meg kell, hogy mondjam – tömeghatásra beállított álláspontjával, amelyet a gyakorló pedagógusokhoz való viszony kérdésére vonatkozóan egy pontban kifejtett. Ez pedig valamiféle olyan kívánság, hogy a gyakorló pedagógusok minden részvételét a tapasztalatcserében anyagilag honorálni kellene. Azonkívül pedig sajnálatos módon hiányolom, hogy még egy, személyes részvételével lezajlott intézeti értekezlet tanulságait sem vonja le. A PTI első nyilvános ténykedése az volt, hogy ^[184]összehívta a pedagógia szakos tanárokat. Előjük tárta munkatervét, kérte segítségüket. Nem tudok róla, hogy ennek következtében gyakorlatilag bármilyen kapcsolat létrejött volna. A PTI neveléstörténeti csoportja a múlt év tavaszán több lapnyi témajegyzéket tett közzé, kérte a pedagógusok bekapcsolódását és kilátásba helyezte a munka anyagi támogatását. Két-három válasz érkezett csak. Ennek ellenére, természetesen, úgy vélem, hogy a kutatási tervet publikálni kell.

Teljesen egyetértek mindazzal, ami itt az óvodai nevelés kérdésével kapcsolatban elhangzott. Ha talán nem is érzem arányosnak akadémiai óvodai nevelési albizottság működését, ez részletkérdés.

Az óvodai neveléssel kapcsolatban még egy utolsó megjegyzéssel szeretném kiegészíteni önkritikámat. A Testnevelési Főiskola három tanszékvezetője, gyakorlati testnevelők és óvodai nevelők együttműködéséből született egy kézikönyv „Testnevelés az óvodában” címmel. Ebben található egy kritikai fejezet: „A mozgásfeladatok burzsoá rendszere”. Ebben a mozgásfeladatok rendszerének általam ma is vallott bírálatát írtam meg – méltánytalanul és helytelenül összefüggésbe hozva az ONI-val, VKM-szabotázzsal és más, akkor hatásosnak látszó érveléssel. Mentségemre szolgáljon viszont, hogy a mozgásfeladatok rendszerének akkori képviselőit névszerint, személy szerint sem nem említettem, sem szándékukban nem gyanúsítottam ^[185] meg őket. A rendszert magát viszont – miként utaltam rá – érdemben ma is a tudatos testnevelési célkitűzés koncepciójával szembenállónak tartom.

Szokolszky elvtárs azt mondja, hogy árnyaltabban kell az ő általa feltételezett két szakaszt megtárgyalni. Világos, volt pozitívum és volt negatívum 48 előtt, 48-tól 50-ig, majd az utána következő szakaszban is. A döntő különbségnek azonban azt tartom, hogy 48 előtt, de még 48–49-ben is, az ellenséggel harcoltunk. 49-től kezdve viszont egyre fokozódó mértékben saját jó oldalainkkal szemben mentünk harcba, saját progresszív örökségünkkel, saját aktivitásunkkal, saját kezdeményezéseinkkel, gondolatainkkal. Jelentős hányadában legalábbis erre ment át a hangsúly. Tehát emiatt jellegében negatívan értékelem az utóbbi korszakot és jellegében pozitívan a megelőzőt. Ez itt számomra a kérdés és ebben az értelemben nem értek egyet Simon elvtárs hozzászólásával.

Ebben az értelemben a harc az általános iskola ellen bármilyen szubjektíve becsületes motívumokból fakadt is esetenként, 45, 46, 47-ben ez a harc kártékony harc volt. Ha nem volt

is szándéka szerint ellenséges, akkor is retrográd volt, visszahúzó volt.

Nekem is fájt a gimnázium, Elvtársak! Hogy a gimnázium hagyománya bizonyos értelemben szükségképpen csorbát szenved, ha négy osztályos intézmény válik belőle. De abban az időben egy ^[186] pillanatra sem volt kétséges, hogy a feladat az általános iskola megvalósítása. És hogy az általános iskolába is át kell vinni mindazt, ami átvihető az adott életkorban, mai társadalmi viszonyainkra, a jövő feladataira való tekintettel.

Végül: platform gyanánt hajlandó vagyok elfogadni a szocialista felvilágosodás korszakának az inaugurálását – azzal, hogy ez a felvilágosodás ne legyen abszolutisztikus. Legyen a demokratikus felvilágosodás szakasza a pedagógiában. Ez lehetővé fogja tenni számunkra annak a – véleményem szerint – sarkalatos elvi kérdésnek a helyes megközelítését, hogy mi is a nevelés és a társadalom valódi viszonya. Ez aktivizálni fog bennünket a harcra az életviszonyok megjavításáért, a nevelési körülmények megjavításáért. A pedagógia tudományának aktív építésén túl lehetővé fogja tenni annak a helyes koncepciónak a kialakítását, hogy a nevelés, a szocialista nevelés nem alkalmazkodás, hanem a jövőért folyó harcban való aktív részvétele az ifjúságnak. Ez lehetővé fogja tenni, hogy belássuk, társadalmi rendszerünk nem valami eleve kész alakulat, valami ideális síkon mindig is létezett szocializmus vagy kommunizmus, hanem az állandó keletkezés folyamatában van. Hogy ez tehát nem valami kommunista paradicsom, amelyet megelőzően minden csak áldozat, és amelyben egyszer csak minden ellentmondás helyreigazodik, – hanem hogy a szocializmus /legalábbis nemzedékünk számára/ szüntelen küzdelem napi eredményekért és ünnepi ^[187] győzelmekért. Szüntelen harc és küzdelem melyben benne van az olajhiány, a közlekedési korlátozások, de benne van a pedagógusok fizetésének rendezése, benne van az értelmiségi határozat és benne vannak a visszahúzó erők, benne van a Petőfi köri vita és benne van a füredi tábor.

A szocialista nevelés véleményem szerint az a nevelés, amelyik ezek között a feltételek között folyik a ma átformálásáért, és előkészíti a holnapot, előkészíti az egymás nyomába lépő nemzedékek újabb harcát, újabb és egyre nagyobb győzelmekért. És a pedagógiának az a kötelessége, a füredi tábornak az a kötelessége, hogy ebben a neki kijáró történelmi szerepet vállalja. Ez a platform tekintetében a véleményem. ^[188]

Tekintettel arra, hogy az előző napirendi pont megvitatása az előirányzott időnél tovább tartott, a konferencia úgy határoz, hogy Faragó László és Mérei Ferenc referátumát egymást követően tartja meg, majd ezután együttesen szólnak hozzá a két témához.

Faragó László:

A tegnapi délutáni vita során a didaktikai szakcsoport megbeszélését Nagy Sándor elvtárs azzal vezette be, hogy ő már 2 éve nem foglalkozott didaktikával és így nehéz helyzete van, mint vitavezetőnek. Mennyivel nehezebb akkor most az én helyzetem, hiszen már hat esztendeje nem foglalkoztam elméleti pedagógiai kérdésekkel, mintegy a pedagógia margóján működtem, s most mégis a problémák közepébe kellene valahogyan találnom. Ez a feladat meghaladja erőmet, azt a tényt, hogy vitavezetéssel bíztak meg, megtiszteltetésnek érzem, amiért köszönetet mondok. Tudom azonban, hogy feladatomnak teljes mértékben nem fogok tudni megfelelni; a problémákat teljes szélességükben és mélységükben nem tudom és nem is szándékozom felvetni, de biztos vagyok abban, hogy a hozzászólások az általam az alábbiakban nem érintett kérdéseket is felszínre fogják hozni: hiszen a szóbanforgó területen épp elég probléma akad. [189]

Megbeszéléseink tárgya – amint azt Ravasz János napirendi javaslatában felvetette – a neveléstudomány komplex jellegének kérdése, általában a pedagógia alapvető tudományos problémái, s ezek között a pedológia kérdése, stb. Az itt adódó kérdések közül én csak egy-kettőt szeretnék felvetni.

Az egyik ilyen kérdés a tudományos kutatás, a tudós magatartás etikai problémája. Ugyancsak Nagy Sándor mutatott rá arra – a neveléstudomány kutatási tervének ismertetése során –, hogy tarthatatlan az az álláspont, ami a magyar neveléstudományt az elmúlt években jellemezte. Tarthatatlan az, hogy a pedagógia művelői bizonyos kérdésekkel szemben a mélyreható, alapos kritikai vizsgálat helyett egyszerűen az elvetés álláspontjára helyezkedtek: bizonyos elméleteket és munkákat sokszor nem a bennük foglaltak alapján, nem tényekre támaszkodva vizsgálták meg, hanem azokat tendenciózusan állították be, egyszerűen ellenségesnek bélyegezték és így minden további nélkül elutasították. Nem szándékozom ezt a fonák helyzetet teljes egészében feltárni, hiszen nincs is időm arra; mivel azonban megbeszéléseinken fiatal kutatók is részt vesznek, s hozzászólásaikban égető problémáikat is felvetették, két munkával szeretnék itt részletesebben foglalkozni: két olyan írással, amely már a XX. kongresszus után jelent meg, sőt közülük az egyik a dogmatizmus elleni harc kérdését is felvetette. Amikor erről a két munkáról [190] szólok, nem akarok személyeskedni: elvi kérdésekről van szó, még akkor is, ha azok személyekhez kapcsolódnak. Az egyik munka Ágoston Györgynek a Pedagógiai Szemle f. évi 1–2. számában megjelent tanulmánya, a másik pedig – ami szerintem az előbbinél is elítélendőbb jelenség – Berencz Jánosnak a Köznevelés aug. 1.-i számában megjelent írása.

Ágoston Györgynek a „Nevelés és öröklés, nevelés és társadalmi környezet” c. műve őszintén szólva felületes munka, amely átöröklés és környezet, stb. kérdéseivel anélkül foglalkozik, hogy az ide vonatkozó hatalmas tényanyagot, szakirodalmat megközelítőleg is ismerné és idézné. Legyen szabad itt megjegyeznem, hogy a harmincas években megjelent a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola egyik tanárának, Somogyi Józsefnek egy hasonló kérdésekkel foglalkozó munkája – Tehetség és eugenetika címen – melynek ideológiai alapjairól természetesen kár lenne beszélni, az azonban nem vitás, hogy ez a munka – még ha aligha volt több kompilációnál –, legalább kora tudományos irodalmát ismerte és feldolgozta. Az idevágó lélektani és biológiai kutatások – pl. a Kelet-Németországban is széles keretek

között folytatott ikervizsgálatok – eredményeiről, melyeket a szerzőnek illetet volna ismernie, nem kívánok szólni; csak arra szeretnék két példát felhozni, hogy miként kezelte Ágoston György az idevágó neveléstörténeti anyagot, nevezetesen Kant és Herbart kérdését. [191]

Kantról azt mondja Ágoston elvtárs, hogy lényegében véve az eredendő bűnről szóló középkori tanítást újítja fel, mert azt állítja, hogy az ember természetes állapotában rossz, hogy „az ember eredeti állapotára legjellemzőbb a törekvések társadalomromboló ösztönössége és rendezetlensége”. „... az ember kezdetben hajlamos minden bűnre, mivel hajlamai és ösztönei irányítják, bár az ész ellenkező cselekedetekre serkenti. Ezért – úgymond Kant – az ember erkölcsössé csak az erényeken keresztül lehet, tehát fékezéssel keresztül.”

Mármost tagadhatatlan, hogy Kant élete alkonyán valóban vallott ilyenfajta nézeteket: az 1798-ban megjelent *Streit der Fakultäten* c. írása valóban arról tanúskodik, hogy pedagógiai optimizmusa ekkoriban már erősen megcsappant. A pedagógiai irodalomban azonban Kant pedagógiai nézeteit nem ebből a munkájából szokták megítélni, hanem elsősorban abból a művéből, amelyet egy tanítványa adott ki – az előbb említett munkánál jóval később, 1803-ban, de még a mester életében – Kant négyízben tartott egyetemi pedagógiai előadásai alapján. Ebben a munkában melynek címe „Immanuel Kant über Pädagogik” Kant egészen másképpen vélekedik azokról a kérdésekről, amelyekkel kapcsolatban őt Ágoston elvtárs elmarasztalja. Kant a nevelés célját itt abban látja, hogy az ember erkölcsi mivoltát öntökéletesedés útján saját magából kialakítsa, és rámutat arra, hogy a nevelésnek igen [192] nagy lehetőségei vannak. Hogy idézzem /Finácsy Ernő fordításában/: „Talán remélni lehet, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy közelebbi lépést fog tenni az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi természet tökéletességének nagy titka ... Elragadó dolog elképzelni, hogy az emberi természet mindig jobbra fejleszthető nevelés által, s hogy ezt olyan formába lehet hozni, mely méltó az emberiséghez. Ez kilátást nyújt nekünk egy eljövendő, boldog emberi nemhez.”

Nem akarok részletesen kitérni a kényszerítés kérdésére, amelyet Kant korántsem oly vulgárisan fog fel, mint ahogy az a „fékezésre” vonatkozó fenti idézetből következne, hanem nagyon is dialektikusan, amikor szabadság és kényszer ellentmondásának egységéről beszél.

Felmerül mostmár a kérdés, hogy Kant valójában pesszimista vagy optimista volt-e a nevelés lehetőségének kérdésében? A kérdés eldöntése korántsem egyszerű; mindenesetre sokkal bonyolultabb, mint ahogy azt Ágoston elvtárs tanulmányának egy rövid bekezdésében oly summásan elintézi. A tanítványa által kiadott pedagógiai előadásaiban Kant szinte Rousseau szélsőséges követőjének mutatkozik határtalan pedagógiai optimizmusával. Ha azonban a kérdést mélyebben vizsgáljuk, és Kant egész filozófiai rendszerének összefüggésében tekintjük, akkor az a helyzet, hogy Ágostonnak [193] akarva-akaratlanul igaza van. Kant nem lehetett a pedagógiai optimizmus képviselője – és erre éppen az Ágoston által nagyon is helytelenül és szűkmarkúan kezelt másik jelentős német gondolkodó, Herbart mutatott rá helyesen. Csupán a Pedagógiai előadások vázlatának első oldalát, a Bevezetés 3.§-át kellett volna figyelembe vennie Ágoston elvtársnak ahhoz, hogy tisztán lásson ebben a kérdésben. Itt Herbart a következőket mondja /Nagy J. Béla fordításában/: „Olyan filozófiai rendszerek, amelyek vagy végzethívést /fatalizmust/ vagy transzcendentális szabadságot tételeznek fel, önmaguk kirekesztik magukat a pedagógiából, mert következtetlenség nélkül nem vehetik fel a képezhetőség fogalmát, amely meghatározatlanságból a meghatározottságba való átmenetet jelent.” Kantra itt nem a végzethívés, hanem a transzcendentális szabadság tételezése vonatkozik. Ismeretes, hogy Kant ismeretelméletében a jelenségek világtól megkülönböztette a Ding an sich világot, amelyben az oksági törvény nem érvényesül; így az ember, mint a Ding an sich világ tagja, feltétlenül szabad. Ekkor azonban akarata nem befolyásolható, tehát nem is nevelhető. Így végső soron Kant a nevelés lehetőségének kérdésében valóban pesszimista, – de nem úgy és nem azért, ahogy azt Ágoston állítja, tehát

nem azért, mintha az eredendő bűn tanítását újíttotta volna fel ... Kant pedagógiai tanítása azért nem lehetett alapján optimista, mert egész gondolatvilága, filozófiai rendszere ellenkezik [194] a nevelés lehetőségének tényével.

Ugyanilyen kurtán és igazságtalanul bánik el Ágoston elvtárs Herbarttal is. Vele kapcsolatban a következőket mondja: „Ezek a pesszimista nézetek áthatják az egyik legnagyobb hatású német pedagógus, Herbart művét is ... Herbart az embert, mint erkölcsi lényt – akárcsak Kant – merev ellentétben látja az emberrel, mint természetes lénnel, aki erkölcsössé az egymással összefonódó oktatás és erkölcsi nevelés /vezetés/ útján csak eredeti természetének megtörésével, elfojtásával tehető.”

Nyilvánvaló, hogy Ágoston elvtárs itt félreértette Herbartnak azt a tanítását, amely a nevelés három funkciójára – amit Herbart kormányzásnak /ez lenne a fegyelmezés/, oktatásnak és vezetésnek /ez lenne a szűkebb értelemben vett erkölcsi nevelés/ nevez – vonatkozik. Ágoston elvtárs itt azt mondja, hogy „Herbart a nevelés egész folyamatát három szakaszra osztja: ezek a kormányzás, az oktatás és az erkölcsi nevelés /a vezetés/ szakaszai”. Ebből mi következik? Az, hogy először a fegyelmezés eszközeivel meg kell törni a gyermeket, s csak azután lehet vele beszélni ... A beláttatáson alapuló erkölcsi nevelést tehát megelőzi a kényszer eszközeivel dolgozó fegyelmezés.

Ez azonban egyáltalán nem igaz, – amiből az a tanulság, hogy ha valaki [195] valamit állít a múlt egy gondolkozójával kapcsolatban, akkor illik magához a forráshoz visszanyúlni, különben rossz informátorai félrevezethetik ... Ha ugyanis Ágoston elvtárs alaposabban megnézte volna Herbartot, akkor látta volna, hogy pl. a Pedagógiai előadások vázlatának mindjárt az első mondata a következőképpen hangzik: „A pedagógiának alapfogalma a növendék képezhetősége”. Az persze nem vitás, hogy Herbart pedagógiája merev, formalista rendszer, mert nem a nevelő és növendék bensőséges viszonyán, nem a gyermek igazi megismerésén alapul, hanem a gyermeket kívülről és felülről, vele szembenállva kezeli. Csak az nem igaz, hogy Herbart ne hitt volna a nevelés lehetőségében. S hogy mennyire ferde és helytelen az a beállítás, amelyben Ágoston elvtárs Herbartot tárgyalja, amely szerint először kell fegyelmezni és majd csak később lehet a gyermeket „vezetni”, kiderül pl. Herbart fentebb idézett munkájának 43.§-éből is, – függetlenül attól, hogy a szerző bizonyos esetekben még a testi fenytől sem riad vissza: „Még a fegyelmezés eljárásaiban is azon fordul meg minden, hogy mennyire érzi őket a gyermek. A kellő fogékonyságot csak jó vezetéssel lehet biztosítani. Egy kis rendreutasításnak több foganatja lehet, mint a verésnek. Jóllehet a fegyelmezés az első és legszükségesebb dolog, ahol neveletlen gyermekek rendetlenkednek, de a fegyelmezésnek, ha csak lehet, párosulnia kell a vezetéssel. A fogalmak szétválasztása – mondja Herbart, mintha Ágoston [196] elvtárs számára címezné – nem azért van, mintha a gyakorlatban szabad volna neki érezhetővé válni, hanem inkább csak azért, hogy megkönnyítse a nevelő elmélkedését, akinek tudnia kell, mit csinál.” A tudománynak pl. szét kell választania a fogalmakat, és így beszél a nevelés három funkciójáról, – ami Ágoston elvtársnál három egymást követő szakasszá válik szét ...

A valósághoz, a tényekhez való egyoldalú, elfogult, igazságtalan viszonyulás terméke az a stempliző pedagógia, amely annyira divatos volt az elmúlt években, s amely sokakat felmentett attól, hogy gondosan, a tudós objektivitásával és lelkiismeretességével vizsgálják az elmélet, a történet és a gyakorlat tényeit. Így lehetett a „stempli” ráütésével a „reakciós”, „ellenséges”, „kártevő”, stb. skatulyába dobni – objektív és alapos vizsgálatuk helyett – számos külföldi és belföldi pedagógus különféle munkáit, tanításait és nézeteit. Így került Ágoston elvtársnál is „az imperializmust nyíltan kiszolgáló, a gyermekeket elnyomással, félelemmel idomító pedagógiai rendszerek” stemplijével jellemzett skatulyába pl. Paulsen és Foerster pedagógiája is, – ami felette kényelmes álláspont, mert felment nézeteik és tanaik részletes, elmélyült elemzésétől. Igazán nincs időm és helyem, hogy Paulsen és Foerster

pedagógiájáról részletesen beszéljek, egy dolgot azonban mégis megjegyzek. Igaz, hogy Foerster katolikus és [197] vallásos világnézetű ember volt, de ismeretes, hogy a 90-es években kapcsolatai voltak a munkásmozgalommal, és az is köztudomású, hogy a tanulói önkormányzat egyik legelkeltebb apostolának számított. Vajon igazságos-e pedagógiáját egész egyszerűen „az elnyomással, félelemmel idomító pedagógiai rendszerek” skatulyájába dobni? Aligha!

Ne vegye rossznéven Berencz elvtárs, ha most az ő „Az érdeklődés szerepe a nevelésben” című cikkét vetem elemzés alá. Berencz abból indul ki, és azt állítja igen helyesen, hogy „az érdeklődés nem tekinthető elszigetelten, mint egy bizonyos pszichikai folyamat alkotóeleme vagy tartozéka”. Ez szerint közös hibája azoknak a „burzsoá értelmezéseknek”, amelyekről cikkében beszél /Claparède-ről, Mc. Dougallról, valamint a magyar kutatók közül Felméri Lajosról, Peres Sándorról és Nagy Lászlóról van szó/. Nagy László például abban hibázik, hogy az érzelmekkel hozza legközelebbi kapcsolatba az érdeklődést. Ezzel szemben a szovjet pszichológusok álláspontja „helyesebb, magasabb színvonalú”, akik az érdeklődést „az egyén lelki sajátosságai egyikének”, magatartásának, az egyén többé-kevésbé hosszú, állandó irányulásának tekintik. Tehát az érdeklődésben a „magatartás ráirányulását a tárgyakra”, vagyis annak lényegében „aktív jellegét, illetőleg ebből kifolyóan aktivizáló hatását kell kiemelnünk”, – fejt ki, helyesen Berencz elvtárs. [198]

Mármost valóban igaz, hogy Nagy László szerint az érdeklődés leginkább kidomborodó vonása és a folyamatot irányító, mozgató ereje az érzelmek. Ezt az érzelmet az újonnan származó külső ingereknek és az ezek nyomán fellépő lelki mozgalomnak az öntudatra hatása hozza létre és táplálja /amiből az is mindjárt látszik, hogy Nagy László az egyént a közösségbe, környezetébe ágyazva vizsgálja/. Az érdeklődés szoros kapcsolatban áll az értelemmel /ami iránt érdeklődünk, azt minden esetben törekszünk világosan megismerni/; értékítéletek fűződnek hozzá: ami iránt érdeklődünk, azt valamely szempontból, a magunk, családjunk vagy embertársaink, a társadalmi közösség, esztétikai és egyéb célok szempontjából értékesnek tartjuk. Ezenkívül az érdeklődés az akaratot kifelé hatóan ingerli: ami iránt érdeklődünk, azzal akarunk vagy óhajunk is valamit cselekedni. A belső és külső cselekvések ismétlése fokozza és állandósítja érdeklődésünket. Az állandósult erős érdeklődés a cselekvés egy bizonyos irányának kifejlődését hozza létre, amiből a jellem kialakulása származik. Állandósult érdeklődés nélkül nincs jellem, – mondja Nagy László. /Minderre nézve ld. A gyermek érdeklődésének lélektana c. 1908-ban megjelent munkáját./

Mindezek tisztázása után felmerül most az a kérdés, hogy vajon mi a különbség – mondjuk Ivánov és a burzsoának „stemplizett” Nagy László álláspontja között? Véleményem szerint legfeljebb csak [199] annyi, hogy Nagy László eredményei jóval behatóbb, szélesebb és elsősorban finomabb elemzéseken alapulnak, mint Ivanovéi, – akit Berencz elvtárs annyival szívesebben idéz.

„... a szovjet pedagógia – mondja Berencz elvtárs – másképp értelmezi az érdeklődést, mint a burzsoá lélektan; mi – mondja önmagát és a magyar pedagógiát a szovjet pedagógiával egyszerűen és jellemzően azonosítva – nem individualista szeszélyt, kifürkészhetetlen és lényegében változatlan adottságot látunk benne, hanem a nevelés szolgálatába állítható, és a bonyolult társadalmi hatásoktól függő egyéni sajátosságot. Az „egyéni” sajátosság pedig szintén nem valami különbséget, merőben egyéni és a közösségtől elválasztó sajátosságot jelent. Ellenkezőleg, mi világosan látjuk azt is, hogy az érdeklődés egyúttal közösségi kapocs is lehet.”

Berencz elvtárs mindezt a dogmatikus szemlélet elleni harc jegyében írja; beszél az 1950-es évek óta nagymértékben elterjedt dogmatizmusról, de amikor a dogmatizmus ellen harcol, maga is a legszélsőségesebb dogmatizmus álláspontjára áll. A „burzsoá” lélektanra és

speciálisan Nagy Lászlóra mindent – amit ő rossznak és helytelennek vél – rástempliz, viszont mindaz, amit az a bizonyos „mi” lát, – az eleve, vitathatatlanul helyes és igaz. Az ilyen bélyegzés helyett a helyes tudóshoz méltó álláspont az lett volna, ha Berencz [200] János pontosan megvizsgálta volna, hogy pl. mit is tanított igazán Nagy László?

Ugyanis mindaz, amit Nagy Lászlóra vonatkozólag Berencz összehord, egyszerűen nem igaz. „Nevelésünkben ... – mondja Nagy László – az ifjú társadalmi érdeklődését arra kell felhasználnunk, hogy az öntudatos társadalmi életre képesítsük” /i.m. 42.old./ . Nagy Lászlónak ez az egyetlen mondata Berencz összes állítását halomra dönti.

Ennek az egyetlen idézetnek alapján ugyanis nyilvánvaló, hogy 1. nincs olyan értelemben „burzsoá” lélektan, mint minden rossz és helytelen állítás foglalata, hanem különféle pszichológusok vannak, akik állításait külön-külön kell a kritika mérlegére helyezni; 2. igenis, Nagy László szerint is van nevelés, és az egyéni sajátosságokat ennek szolgálatába kell állítani. Ez a sajátosság pedig nem merőben egyéni és nem választ el a közösségtől, hiszen társadalmi jellegű, s mint ilyen, valóban közösségi kapocs.

S hogy senki se higgye azt, hogy az előző mondat csak egy olyan – tendenciózusan – kiidézett részlet, melynek Nagy László egész 170 oldalas munkája ellentmond, megjegyzem, hogy a szerző mintegy 10 oldalon át /107–117. oldalak/ elemzi a gyermeknek a társadalmi közösség iránti érdeklődését, amely – mint mondja – lassú, fokozatos fejlődés eredménye. Vizsgálja ezen [201] kívül a gyermek társas életét, a gyermekközösségek kérdését, s ebből a vizsgálatból a következő tanulságot vonja le: A társas érdeklődésnek egy nagyfontosságú hatása az erkölcsiség fejlesztésében áll. „A társas életnek az erkölcsi hatásával nem versenyezhet az elméleti oktatás; mert a társas életben a keletkező erkölcsi érzelm azonnal cselekvéssé változik. A gyermektársaság hathat erkölcsileg helyes vagy helytelen irányban ... nevelheti a gyermeket jóvá vagy gonosszá. Ezért sehol sincs annyi szükség a helyes nevelői beavatkozásra, mint a gyermek társas életének fejlesztésében.” /117. old./

Azzal a beállítással szemben, amely szerint Nagy László felfogásából következne, hogy az érdeklődés individualista szeszély vagy kifürkészhetetlen adottság lenne, megint csak a szerzőre hivatkozom: „állandó érdeklődés – úgymond Nagy László – ... állandó cselekvési irányt is jelent ... Állandó cselekvési irányok létrehozása pedig az oktatás szociális célja érdekében feltétlenül szükséges. Ennek következtében az oktatásnak nemcsak az a feladata, hogy a keletkezett érdeklődéseket eszközül használja fel, hanem az is, hogy az oktatás szociális feladatából s a gyermek egyéniségéből folyó érdeklődéseket általánosítsa. Az érdeklődés tehát célja is az oktatásnak” – mondja helyesen Nagy László /137. old./ Ezt azért is jegyzem meg külön, mert Berencz elvtárs cikkének egyik helyén [202] kijelenti, hogy nekünk nem célunk az érdeklődés, viszont egy oldallal előbb alcímként emeli ki, hogy „célunk a sokoldalú érdeklődés kialakítása.” Ennek az ellentmondásnak az elkerüléséhez tisztáznia kellett volna a különféle nevelési célok viszonyának, a célok „hierarchiájának” kérdését.

Egy másik lényeges kérdés az érdeklődés életkori sajátosságainak problémája. Berencz János idézi az érdeklődés Nagy László által meghatározott korszakait, s megállapítja, hogy Nagy László felosztásában kétségkívül vannak objektív megállapítások, ámde alapvető hibája – úgymond – hogy „az érdeklődést a burzsoá lélektan szemléletének megfelelően – mechanikusan kategorizálva vizsgálja, figyelmen kívül hagyja az érdeklődés társadalmi feltételeit, az érdeklődés és a környezeti hatások dialektikus kölcsönhatását”. De ha Berencz elvtárs Nagy László könyvének soron következő fejezetét is alaposabban megnézte volna, akkor látta volna, hogy ott épp ezeket a dialektikus kapcsolatokat fejti ki a szerző. Különben Nagy László kitűnő, általánosan elismert felosztását akkor lenne jogunk valóban megbírálni, ha egy másikat, jobbat tudnánk a helyébe állítani.

Befejezésül megjegyzem még, hogy Berencz János azt is felrója Nagy Lászlónak, hogy szerinte „az oktatás célja: egyéni érdeklődési folyamatok létrehozása”. Berencz szerint ez a nézet és [203] gyakorlat „aláássa a tanítás, a tanterv társadalmi meghatározottságát, mikor az oktatást a szubjektív, önkényes érdeklődéskeltés és fejlesztés martalékává teszi”. Véleményem szerint az oktatásnak igenis célja az, hogy egyéni érdeklődésfolyamatokat hozzon létre /többek között/ és Nagy László megállapításából olyan következtetéseket levonni, mint amilyeneket Berencz levon, legalább is önkényes eljárás.

Rátérek most néhány egyéb problémára is. Mindenekelőtt javasolom, hogy a pedológia szót abban az értelemben, ahogy azt nálunk 1950 óta használják, iktassuk ki a tudományból. A pedológia szó – mint ismeretes – gyermektanulmányozást jelent, azt a speciális gyermekkutatói irányt, amelyet a múlt század végén elsősorban az amerikaiak indítottak meg. Ez az irány azonban nem is lépett fel a nevelés igényével, és így a negatív nevelés, magárahagyás vagy burzsoá nevelés stemplijét jogosulatlan ráütni. Különböző nálunk Magyarországon nem volt olyan ember, aki úgy viszonyult volna a gyermekhez, amint azt Makarenko az orosz „pedológusokkal” kapcsolatban leírja. Az un. „burzsoá” pedagógiai irányzatok pedig annyira sokrétűek, hogy azokra egységesen ráütni a pedológia bélyegét legalábbis jogosulatlan.

Az előadó ezután a neveléstudományi kutatási terv egyes témaival kapcsolatban felveti az ahistorizmus veszélyét: konkrétan megemlíti egyes témákat, amelyeknek a neveléstudományban igen nagy irodalmuk van, úgy hogy a [204] témák közül egyesek aligha hozhatnak új kutatási eredményeket, más esetekben viszont nem tűnik ki, hogy a szerzők fel akarják-e dolgozni a kérdésükkel kapcsolatos irodalmat. Figyelmeztet arra, hogy ne akarjuk minden területen újból előről kezdeni a pedagógiai kutatómunkát! Más esetekben viszont szimptomatikus a tematikában a következő kitétel: „a rendelkezésre álló szovjet, népi demokratikus és nyugati irodalom értékelése mellett”. Helyesebb a „felhasználása mellett ...” Az értékelés ugyanis azt jelenti, hogy értékelem, szemben állok vele, elvetem vagy esetleg elfogadom, de elsősorban nem arra irányulok, hogy szervesen továbbfejlesszem. A szerves továbbépítés gondolatának és állásfoglalásának elfogadásával lehet elsősorban leküzdeni az ahistorizmus veszélyét.

Egy másik kérdés, amiről itt még szólni kell, a pedagógia prezentizmusának problémája. Erről a veszélyről már egyes felszólalók említést tettek. A neveléstudományt itt az a veszély fenyegeti, hogy mintegy gombnyomásra várják tőle az eredményt: felveszem a kutatási tematikába ezt meg ezt a témát, adok rá 1, 2 vagy 3 évet, és azután egész biztosan megszületik az eredmény. Ez a szemlélet helytelen és káros. Pedagógiai munkák gombnyomásra, pl. a minisztérium rendeletére nem születhetnek. Különösen a nagy, döntő kérdések, átfogó problémák felvetésével kell vigyázni. A tudomány a részletproblémák területén halad sokat tapogatózva, itt-ott zsákutcába jutva, néha termékeny tévedéseken át, szerényen és óvatosan [205] előre. Ebből a szempontból is meggondolandó, hogy helyes-e az, hogy a PTI az OM alá tartozik; ugyanis a minisztériumban, ahol sok napi problémát kell azonnal megoldani, könnyen felébredhet a gombnyomás hajlama.

Egy másik kérdés a neveléstudományi kutatási tematikával kapcsolatban a pedagógiai tények elemzésére irányuló munkák túlsúlya. Ez a kérdés közvetlenül átvezet ugyan a módszertani problémákhoz, de azt hiszem, hogy ha egy-két szót erről is szólok, nem fogok elébe vágni a módszertani vitának. Vitathatlan ugyan, hogy van számos olyan téma, amelyekkel kapcsolatban valóban a pedagógiai tények elemzéséből kell kiindulni. A problémák azonban ezzel általában még nem oldódnak meg. Ugyanis, ha csupán a rendelkezésemre álló tényeket elemzem, ebből még nem következik, hogy azok között előfordulnak-e azok az optimális tények, amelyek kívánatos nevelői eljárássá általánosíthatók. A tények elemzése hasznos ugyan de semmi garanciája nincs annak, hogy eljuthatunk-e belőlük kiindulva a pedagógiai normához. Erre annál is inkább rá kell mutatni, mert a tények elemzéséből való kiindulás ma már egész fétissé vált, úgy hogy a Petőfi-köri vitaülést megnyitó előadáson Jóboru elvtársnő is ezt tűzte ki a pedagógiai tudomány főfeladatának.

Végezetül felvetek még egy kérdést, ami itt már szintén szóba került. Ez a felépítmény problémája. [206] Megpendítem azt a gondolatot, hogy a pedagógiában mindaz, ami az eszközrendszerhez tartozik, nem része a felépítménynek. Kérem ehhez a kérdéshez a hozzászólásokat. Azt gondolom, hogy ennek a problémának a tisztázásával nagymértékben előre lehetne vinni a neveléstudományt.

Befejezésül még egy gondolatot. Csatlakoznék itt Nagy Sándorhoz, akinek a neveléstudományi kutatási tervvel kapcsolatos bevezető beszédével teljesen egyetértek. Nagy Sándor rámutatott annak tarthatatlanságára, hogy nemzeti értékeinket, mint pl. Nagy László, Kemény Gábor, stb. munkásságát kallódni hagyjuk. Véleményem szerint ezeket a nemzeti értékeinket megint bele kell állítani a magyar pedagógia haladó hagyományokkal és hibás kezdeményezésekkel, eredményekkel és fogyatkozásokkal egyaránt gazdag múltjának folyamatába. Élettől duzzadó, valóban magyar neveléstudományt csak így építhetünk.

Mérei Ferenc:

Feladatom a pedagógiai kutatási módszer problémakörének ismertetése. A kört már előre szűkíthetjük. A neveléslélektani kutatási módszereket nem kell tárgyalni, minthogy azok amúgy is felmerülnek a neveléslélektani szakbizottság értekezletén.

Mindenekelőtt ismét utalnom kell arra a különös felfogásra, amely a [207] magyar neveléstudomány megítélése kapcsán értekezletünkön többször felbukkant. Többen mondták azt, hogy nincs magyar neveléstudomány. Megint csak azt kell mondanom, hogy ezzel nem értek egyet. Amennyire az elmúlt időszakban alkalmam volt áttanulmányozni néhány cikket és kéziratot, meggyőződtem arról, hogy a magyar neveléstudomány az elmúlt években is dolgozott. Utalok is itt néhány példára. Komlósi Sándor tanulmánya a családi nevelésről érdekes és eredeti munka. Figyelemreméltó módszertani szempontból, amennyiben a szempont gazdag, sokrétű, aprólékos elemzésének bevezetését jelenti, a magyar neveléstudományba. Vérbeli magyar munka, amelyben nem érvényesülnek a módszertani sémák; nem más földön, más körülmények között szerzett tapasztalatok „általánosítása”, hanem sajátos, sokat ígérő magyar kezdeményezés.

Egy másik példa: Durkó és Borbély elvtársak munkája, amelyet csak kéziratban olvastam. Az ő könyvük még nem befejezett, sok szempontból egyenlőtlen, de sajátosan debreceni elemző módszerükkel és elméletképzésükkel eredeti szint képviselnek neveléstudományunkban. Ugyancsak a pozitív kezdeményezések közé kell sorolnom Dobos elvtárs tanulmányát az ifjúsági mozgalom kérdéséről. Távolról sem kifogástalan munka. Sok megállapításával nem értek egyet, azóta talán ezekkel már Dobos elvtárs sem ért egyet. De feltétlenül jó kiindulópont, s azt bizonyítja, hogy [208] az ankét-módszernek ez a típusa hatékony lehet. Pozitívan kell értékelnünk Nagy Sándor elvtársnak az óratervezésről szóló munkáját is. /Az első változatról beszélek, disszertációját nem ismerem./ Nagy elvtársnak komoly érdeme, hogy a tanórát kutatási tárgyává tette. Ezzel a vizsgálódásoknak egész új területét nyitotta meg, ami kétségkívül nyeresége neveléstudományunknak.

Magyar neveléstudomány tehát van, sőt eredményei is vannak. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy az elmúlt időszakban a kutatás arányai eltorzultak. A célrendszer és az eszközrendszer kutatásának aránya eltolódott a célrendszer javára. Kutatóink túlságosan sokat foglalkoztak a nevelés céljával, már pedig meggyőződésem szerint a kutatásnak nem ez a fő területe. Legfontosabb dolgunk nem az, hogy a nevelés célját tudományosan meghatározzuk, nem is az, hogy a neveléstudomány alapfogalmait tisztázzuk. Főfeladatunk inkább az eszközrendszer meghatározása. Az oktatásügyi minisztérium, a párt, a kormány elég világosan megfogalmazta azt, hogy mi a magyar nevelés célja, milyen magyar gyermek nevelését várja a pedagógusoktól. Nem az a kutatás problémája, hogy szocialista embert, vagy kommunista

embert akarunk nevelni. Ezt az iskolarendszer irányítói pontosan megmondják. Tőlünk, a neveléstudomány munkásaitól azt kérdezik: hogyan, milyen eszközökkel lehet elérni azt a célt, amelyet az iskolák elé tűznek. Ez a hogyan pedig az eszközrendszer [209] kérdése. Egyik feladatunk tehát az, hogy célrendszer és eszközrendszer megbillent arányát helyreállítsuk és a kutatásokat fokozottan az eszközrendszer irányába toljuk.

Még egy helyen eltolódtak az arányok, nevezetesen az elmélet és a kísérleti munkák között. Itt természetesen az arány az elméleti munkák javára tolódott el.

A kizárólagos fogalmi kifejtés túlsúlyba kerül a jelenségleírással és főként a kísérlettel szemben. Nem akarom lebecsülni az elméleti munkák jelentőségét, hiszen az elkövetkező időszakban sok elméleti problémát kell megoldani. Reméljük, hogy a Füredi Tábor a magyar neveléstudomány jó csillaga lesz, s a szocialista felvilágosodás pedagógiájának problémavilágát állítja a kutatás homlokterébe. Ez szükségessé teszi az újabb elméleti munkákat. De még így is változtatnunk kell az eddigi arányon és jelentékenyen növelnünk kell a ténykutató munkák körét.

Az elkövetkező időszakban azonban a modern racionalizmus fogalmi és spekulatív apparátusnak teljes kiaknázásával kell feltárnunk sok olyan kérdést, amelyet az elmúlt évek alatt csak a dogmatizmus szürke és lelketlen módszerével vizsgáltak.

Néhány példára szeretnék utalni a kutatási tervben foglalt elméleti [210] kérdések kapcsán. Itt van „Az erkölcsi cselekvés nevelése” című téma. Nem kétséges, hogy ennek a témának elméleti kérdésre kell felelnie. Mégpedig arra, hogy miként küszöbölhetjük majd ki az erkölcsi cselekvésből azt a lélekrontó kettősséget, amelyet farizeusságnak, hipokrizisnek, stb. nevezünk. Alig hiszem, hogy ez kísérleti kérdés lenne. Megoldását elsősorban elméleti eszközöktől, elméleti módszerektől várhatjuk. Csakhogy ehhez az elméleti munkához bizonyos tényanyagra is szükség van. Nos, szeretném felhívni a figyelmet a jelenségkutatásnak egy olyan módszerére, amely sok elméleti kérdéshez szolgáltathat bizonyos tényanyagot, különösen az erkölcsi nevelés témakörében. A Monitor-módszer alkalmazására gondolok a kutatásban. Az erkölcsi cselekvés pedagógiai problémájának vizsgálatánál ugyanis fel kell tárnunk a cselekvések motivációját. A cselekvést megfigyelhetjük, de a motivációkat nehéz meglátni a cselekvésben. Sem a kikérdezés, sem a megfigyelésen alapuló értelmezés nem elégséges. Helyesebben megfigyelés és kikérdezés csak akkor elégséges, ha a felnőttel szembeni hipokrizist ki tudjuk küszöbölni. Márpedig ezt ma kiküszöbölni az iskolában, s éppen az erkölcsi ítéletek kapcsán – nagyon nehéz. Éppen ezt a nehézséget próbálhatjuk meg áthidalni a Monitor-megfigyeléssel. Ez azt jelentené, hogy a nagyobb gyerekeket bevonjuk a kisebb gyerekek lélektani megfigyelésébe. Ha felhasználható a Monitor-módszer arra, hogy a 16 éves tanítsa a 13 évest, s [211] a 13 éves a 9 évest, akkor vajon nem alkalmazható-e ugyanezekkel a kor-távolságokkal megfigyelésre is? A 16–13 éves viszonylatban egészen bizonyos, hogy felhasználható. Ami a másik említett viszonyt illeti, arra nem tudok felelni, meg kell próbálni. Annyi biztos, hogy a középiskolák felső osztályaiban már kaphatunk pszichológus munkatársakat, akik életközvetben figyelhetik meg a kisebbeket. Az ésszerű minimumra csökkentett korkülönbség talán lehetővé teszi a hipokrizis kiküszöbölését.

Ezzel a példával azt kívántam demonstrálni, hogy a kifejezetten elméleti kérdések vizsgálata feltétlenül jogosult, de az elméleti kérdések megoldását is igen gyakran módszeres, jelenségkutató munkának kell megelőznie, s e munkában a módszertani megfontolásnak gyakran sorsdöntő szerep jut.

Egy másik témán is szeretném illusztrálni az elméleti kutatás jogosultságát. A munkatervben szerepel a következő téma: „A példa szerepe az erkölcsi nevelés folyamatában.” A szerző valószínűleg tapasztalati anyagot is fel kíván dolgozni, de kiindulása és módszere – úgy

látszik – elméleti. Reméljük, elég bátor lesz azt a kérdést is felvetni, hogy milyen hatással volt a nevelő példája az elmúlt évtizedben a tanulói ifjúságra.

Egyetemi hallgatóktól sokat hallottam arról, hogy tanáraik az elmúlt [212] években azért vesztették el tekintélyüket, mert köpenyegforgatóknak bizonyultak. Szélkakas módjára forogtak, ahogyan a politikai szél fűjt. De az ilyen tanárok is hatottak. Ezt a hatást kell mindenekelőtt megvizsgálnia annak, aki konkrét történeti feltételek közt veti fel ma a példa szerepét. Országos jelenségről van szó. Egy nagy világnézeti dráma következményeiről. Érdemes tehát összeszedni emlékeinket, tapasztalatainkat, gondolatainkat. Ebben a kérdésben is az elemző, elméleti neveléstudomány jogát és aktualitását kívánom védelmezni.

A szóbanforgó téma feldolgozásában valahogy egybe kell fonódnia az elméleti elemzésnek és a neveléstudományi vizsgálódás egy másik módszerének, nevezetesen a pedagógiai naplók és emlékiratok feldolgozásának. Küzdjünk meg azzal az előítélettel, hogy egy emlékiratnak legalább száz esztendősenk kell lennie ahhoz, hogy a tudományos feldolgozásra igényt tarthasson. Azt hiszem, ha bármelyikünk megírná pedagógiai emlékiratait 1948-tól máig, vagy akár csak 1953-tól máig, vagy akár csak márciustól márciusig, a munka lenne olyan érdekes és tanulságos, mint bármelyik reformkori emlékirat. A neveléstudomány fiatal munkásai, azok, akik 1945 után nőttek fel, dolgozzák fel emlékiratszerűen neveltetésük történetét, az őket ért pedagógiai hatások hiteles leírását, az eszmei, a világnézeti pálfordulások hatását, a szélkakastanárok pedagógiai befolyását. Fontos és értékes munka [213] lenne ez, szilárd tényanyagot nyújtana a példa szerepének feldolgozásához.

Az elméleti munkákhoz kell kapcsolódnia a bibliográfiai munkának is. Ezen a téren súlyos mulasztásokat kell pótolni. Örömdetes lépés, hogy hamarosan megjelenik a Köznevelés tíz évének bibliográfiája. Feltétlenül szükséges, hogy a PTI az eddiginél sokkal több figyelmet, fáradságot, pénzt, erőt, embert fordítson a pedagógiai bibliográfiákra.

Anélkül, hogy tehát lebecsülném az elméleti munkának, a dokumentumok feldolgozásának, a könyvből könyvet csináló módszernek jelentőségét, mégis csak azt szeretném bizonygatni, hogy a pedagógia klasszikus módszere nem az, amelyik könyvekből csinálja az újabb könyvet, hanem az, amelyik hipotézissel és módszeresen nyúl a valósághoz. A neveléstudomány klasszikus módszere a kísérleti módszer.

A pedagógia kísérleti módszere nem azonos a lélektan és a neveléslélektan kísérleti módszerével. A lélektani kísérlet a fizikai kísérlet mintájára született. Valójában olyan pszichológusok munkássága indította el, akik félig-meddig fizikusok vagy fiziológusok is voltak. A lélektani kísérletnek is az a lényege, hogy a vizsgált jelenség minden egyes tényezőjét elszigetelve vizsgálja. Gondoljunk arra, hogy amikor a fizika a szabadesést vizsgálja, [214] sorra variálja a feltételeket, többek közt légüres teret teremt és ezáltal is kiküszöböl egy tényezőt, nevezetesen a levegő ellenállását, stb. Ezzel a modellel dolgozik a pszichológia és a neveléslélektan is, egy játékkal összefüggő kísérletben például variálja a játékszert, a játékteret, a játszó gyerekek számát /esetleg nemét és életkorát is/, variálja az időtartamot, az instrukciót – egyszóval minden hipotétikusan felvehető tényezőt elszigetel, s így határozza meg szerepét a jelenség kialakulásában.

A pedagógia nem ezzel a kísérleti módszerrel dolgozik. Evidenciája nem a fizikai törvény evidenciája, s így bizonyítása sem a fizikai demonstráció módszere. A neveléstudomány önállóságának döntő biztosítója éppen az, hogy sajátos kísérleti módszere van, s ez a kísérleti iskola.

Gondoljanak itt mindenekelőtt arra a pedagógusra, akinek munkáját legjobban ismerik: Makarenkora. Telepe kísérleti telep volt: meghatározott nevelői célkitűzés érdekében módszeres elgondolással szervezett nevelőintézmény, amely nem lépésről-lépésre haladt

módszertani elgondolásának érvényesítésében, nem lépésről-lépésre közelítette meg a kitűzött nevelői elgondolást, hanem egyszerre teremtette meg a kitűzött célnak és a módszertani feltevésnek megfelelő terepet. A hipotézist tehát frontálisan alkalmazta és nem tényezőként elszigetelve. Ha a lélektani, illetve ^[215] a fizikai kísérletezés módszerével dolgoznánk, akkor először megpróbálnánk hazafiasságra nevelni a gyerekeket; ha ez megvan, akkor alkalmaznánk a közösségi hatást; ha ez is megvan, akkor kipróbálnánk az intellektuális élmény erejét, stb. Ez lenne a lélektan és a neveléslélektan eljárása. De nem így a pedagógiában, ahol a nevelői célkitűzés egészére s a módszer egészére állítom be a kísérletet.

A kísérleti iskola tehát olyan intézmény, amelyben egy pedagógiai hipotézist a maga egészében egyidejűleg próbálok realizálni. A tapasztalatokat mérlegelve azután átalakítom a hipotézist, változatom az eszközöket, faricskálom a módszert addig, ameddig el nem érem a megfelelő eredményt. S ha eredményhez jutottam, tehát tanítványaim nagyjából megközelítik nevelői célkitűzésemet – akkor a kísérlet sikerült.

Szép példa erre egy régi magyar iskola, a ragyogó XVII. századnak, az erdélyi nemzeti felvilágosodás századának egyik különös nevelőintézménye. A gyulafehérvári udvari oskolára gondolok. Ezt az iskolát I. Rákóczi György fejedelem alapította, s nem kisebb célt tűzött ki elé, mint azt, hogy fiát, II. Rákóczi Györgyöt felvilágosodott fejedelemmé nevelje. Mert ahogyan elképzelhető, hogy az iskola célja az legyen, hogy korrekt úriembert, vagy tisztas kereskedőt, hívő keresztényt, vagy igazhitű mohamedánt neveljen, ahogyan volt a ^[216] történelemben olyan iskola, amelynek az volt a célja, hogy jó katonatisztet képezzen vagy ügyes udvaroncot, rettenthetetlen lovagot vagy felvilágosult polgárt – éppen így elképzelhető egy olyan iskola is, amelynek jó fejedelmet kell képeznie. S minthogy a felvilágosult fejedelem képzésének iskolai módszertanát még nem dolgozták volt ki – méltán tekinthetjük a gyulafehérvári iskolát kísérleti iskolának. Kitűnő pedagógusai voltak, többek között Kereszturi Pál a gyulafehérvári pedagógus világ Apáczai mellett legjelentékenyebb alakja. E fejedelem-képző iskola módszerében eltért a fejedelmi sarjak nevelésének régebbi módszerétől. Eltért abban, hogy a fejedelem fiát nem magányosan nevelte, hanem vele majdnem egyenrangú nemes ifjak körében, mint primus inter pares-t. S ez érthető. A cél nemcsak az volt, hogy fejedelmet neveljenek, hanem az, hogy felvilágosult fejedelmet. S ennek a célkitűzésnek felelt meg a csoportos oktatás demokratikusabb módszere. Tíz évig működött ez az intézmény, s a fennmaradt dokumentumokból – egy közvetlen beszámolóból és a Rákócziak levelesládájából – valószínűnek látszik, hogy a maga korában kitűnő iskola lehetett.

Kísérleti iskolává teszi tehát az, hogy a sajátos nevelői célhoz hipotetikusán kidolgozott módszert egyidejűleg, teljes rendszerként vezeti be; a módszertani hipotézist az egy nevelői vetéssel elért eredmény méri. ^[217]

Vizsgáljunk meg egy másik típusú kísérleti iskolát. A századforduló táján bukkan fel az új nevelői cél: a gyermek egyéniségének tiszteletbentartása, azaz demokratikus légkörben nevelni a demokratikus gondolkodású embert.

E nevelői cél megvalósításához többféle nevelői hipotézissel vágta neki a kutatók. Mindannyioknak közös vonása volt, hogy feltétlenül ki akarták küszöbölni az idomító módszereket, de ezen túl azután igen különböző és igen változatos eljárásokat vezettek be. Montessori az egyéniség és az emberség tiszteletbentartásának nevelői célját két módszertani elgondolással próbálta elérni: a spontaneitás biztosításával és az érzékszervek fejlesztésével. S bár orvos volt, s fiziológiában képzett, nem fiziológiai kísérletekkel indult el, nem variált kísérleteket végzett abban az irányban, hogy mennyire fejleszti egyik vagy másik érzékszerv kifinomodása a képzetek kapcsolódását, a fogalmak kialakulást, és a gondolkodás műveleteit. Nem végzett elszigetelt kísérleteket a nevelői környezet és a légkör módosítására sem, hanem

elgondolásait összefüggő rendszeregészben egyidejűleg, frontálisan valósította meg: megnyitotta a Casa dei Bambini-t, ahol a gyermekek szabad légkörben, kis asztaloknál, kis székeken, spontán érdeklődésüket követve rakosgatták a súlyokat, próbálgatták a dörzspapírokat, osztályozták a színeket, illesztgették a síkidomokat, [218] egyszóval végezték a francia szenzualista iskola elgondolásából fakadó egész érzékszervi rituálét. Vagyis létrehozott egy kísérleti óvodát, amely kísérletet tett arra, hogy meghatározott, hipotetikus felvett módszerek segítségével érje el a kitűzött célt.

Természetesen ugyanez a cél másféle módszerekkel is elérhető. Hiszen lényegében a belga Decroly célja is ugyanaz volt, mint Montessorió /noha már kezdetben is volt bizonyos eltérés közöttük, s a brüsszeli kísérlet már kiindulásában is szembeszököen racionalista volt, míg a római kísérletnél már ekkor érződött a misztikus beütés/. De ezt a célt más eszközrendszerrel próbálta megvalósítani: a gyakorlati cselekvés, s az ismeretek koncentrációja révén. Az egész hipotetikus eszközrendszert egységesen vezette be, zárt rendszerként, mind óvodai, mind általános iskolai fokon, tehát szintén a kísérleti iskola módszerével dolgozott.

Az utolsó évtizedekben azután a kísérleti iskola módszere valóban a pedagógiai kutatás központi módszerévé vált. Érdemes megemlíteni a Mail-iskolát, a genfi kanton tanítóképzőjét és gyakorló iskoláját, amely a cselekvő módszer, az egyéni munka, s az egyes tanulók színvonalához alkalmazott feladatlapok egységes rendszerét alkalmazza. Ez az iskola 1932-ben kezdte meg munkáját; eredményeit részletesen 1946-ban tették közzé. A kísérlet tehát [219] tizennégy évig tartott. Egy csaknem teljes pedagógiai vetés tartama. Nagyon lényeges, hogy tizennégy évig egy és ugyanaz a kísérlet folyt. A feltételeket, a módszereket állandóan javították a tapasztalatok alapján, de a kísérlet érdembeli részét nem változtatták meg. Türelmesen kivárták, amíg kialakulnak a megfelelő feladatlapok, s felnőnek azok a tanítók, akik már képzős korukban tanulnak erről a módszerről. A Mail-iskola példája mutatja legjobban, hogy az igazi kísérleti iskola valójában megérleli az eredményt. Nem lehet olyan zseniális egy pedagógiai hipotézis, nem lehet olyan átütő erejű az elgondolás, nem lehet olyan tökéletes a szervező munka, hogy a hosszú érlelés éveit elkerülhessük. A kísérleti iskola tehát szükségszerűen évtizedes perspektívájú eljárás.

Ezt bizonyítja egyébként Freinet iskolája is. Freinet, ez a francia kommunista tanító Marxnak abból a nevezetes tételéből indult ki, amely Robert Owen-re hivatkozva mondja azt, hogy a gyári iskolák hordják magukban a jövő oktatasának csírait. Freinet nyomdaiskolát alapított, ahol a gyerekek már írni-olvasni úgy tanultak, hogy egy igazi nyomda betűanyagából kiszedték a szöveget, s már az első így összeállított mondatukat kinyomtatták kézisajtón. Ez az eljárás a politechnikai oktatás célkitűzését valósította meg eredeti elgondolással. Freinet figyelemreméltó eredményeket ért el. Franciaországban hamarosan több hasonló iskola [220] létesült. Meg kell vallanom Önöknek, hogy ezzel az eljárással soha nem rokonszenveztem. Túlságosan manuálisnak éreztem. De kétségtelen, hogy a modern neveléstudomány egyik legérdekesebb kísérlete volt; ezért helytelennek tartom, hogy az 1936-os párthatározat eltiltotta a kommunistákat az avantgardista kísérletektől, s ezzel pontot tett a nyomdaiskolai mozgalom végére is.

A harmadik nevezetes kísérlet a franciaországi Langres járás általános iskolai tanítóiból alakult pedagógiai kör kísérlete, amely a csoportmunka és az egyéni munka egybehangolásának érdekes módszerét vezette be, feladatlapokkal, s az azokon alapuló egyéni és csoportos munkával. A francia pedagógiai hagyományba igen jól beleillik a feladatlapokon alapuló eljárás, aminek magyarázatát abban kell keresni, hogy a francia iskolák egy jó évszázad óta igen magas színvonalat értek el az önálló írásbeli feladatmegoldások terén. Lehet, hogy Magyarországon ezt az eljárást soha sem fogjuk bevezetni. Mégis elképzelhetőnek tartom, hogy legyen egy olyan kísérleti iskolánk, amelyik ezt a módszert alkalmazza.

Végül szeretném még megemlíteni, hogy a Budapesti Pedagógiai Főiskola legalábbis 1947-től 1950-ig ugyancsak kísérleti iskola volt. A Főiskola igazgatója és tanári kara új feladatot kapott: a főiskolai tanítóképzést. Ehhez a feladathoz kisékeláltak egy sajátos [221] módszert, amely részint az ifjúsági szervezetek magasfokú autonómiáján, a tanári kar és az ifjúsági szervezetek egyenrangúságán, részint pedig az általános műveltség, igényes szinte maximalista terjesztésén alapult. Meggyőződésem, hogy ez eredményes kísérlet volt. Ha ismét ezt a feladatot kapnánk, csekély változtatással megint ezt a megoldást kellene megpróbálnunk.

Pedagógiai kutató munkánk és az egész előttünk lévő neveléstudományi kutatási terv főkérdése a kísérleti iskola problémája. Kísérleti iskolákra szükségünk van. S amíg nem lesz kísérleti iskolánk, addig pedagógiai kísérleti munkánk is csak csenevész és sápkóros lesz. Hangsúlyozni kívánom, nem arról van szó, hogy egy osztályban kipróbáljunk egy bizonyos módszert, vagy két-három iskolában kipróbáljuk egy bizonyos tantárgy új tanmenetét. Ilyen jellegű kísérletek eddig is folytak, ezután is fognak folyni. Ezekre nagy szükség van. A PTI megfelelő csoportjai szükségszerűen ilyen osztályonként vagy tantárgyanként izolált kísérletekkel dolgoznak. A kísérleti iskola klasszikus típusa azonban nem egy olyanféle épület, amelynek minden osztályában más és más kísérlet folyik, a III/-ben az új számtantervet, a IV/A-ban az új biológiai szemléltető eszközöket, a II/C-ben az osztályönkormányzatnak egy új típusát, az I/A-ban pedig a frázismentes hazafias nevelést próbáljuk ki, stb. Nem erről [222] van szó. A kísérleti iskola olyan intézmény, amely teljes rendszerében a kísérleti felvetést szolgálja. Tehát nem egyszerűen beiktatunk az iskola szokásos munkájába egy új elemet, nem egyszerűen beleszövünk a szokásos tananyagba egy új hipotetikus mozzanatot, hanem tantervet, tananyagot, rendtartást, mindent egységesen alárendelünk a kísérleti célnak.

Feltétlenül szükséges lenne például egy olyan kísérleti iskola, amely teljes egészében a politechnikai nevelés harmonikus beillesztésének problémáját igyekeznék megoldani. Ahhoz képest, hogy hány határozat született a politechnikai nevelésről, s hány könyv, cikk és tanulmány jelent meg a kérdéskörből, szinte érthetetlen, hogy még nem létesült erre a célra kísérleti iskola.

Éppen így elképzelhető lenne egy olyan kísérleti iskola is, amely teljes rendszerével az esztétikai nevelés harmonikus megoldására törekszik.

El tudnám képzelni azt is, hogy az új tanítóképző akadémiák létesítését is egy kísérleti tanítóképző akadémiával fogjuk megnyitni. Ha 1957-ben megnyílnék az első ilyen kísérleti akadémia, az 59-ben megnyíló akadémiák már felhasználhatnák ennek tapasztalatait. De természetesen a kísérleti akadémiának a kísérletet [223] azután is folytatnia kellene, mert hiszen két év rövid idő egy kísérleti feltevés próbájához és igazolásához.

S végül itt van az a legfontosabb probléma, amely sürgetően követeli a kísérleti iskolák felállítását. Ez a tananyag sűrítésének kérdése. Állandóan arról van szó, hogy csökkenteni kell a tananyagot, mert a tanulókat túlterheljük. Ugyanakkor a tudomány és a technika hétmérföldes léptekkel halad előre, s a tananyag növelését sürgeti. Itt állunk az atomkor pedagógiai konfliktusa előtt. A megoldás az oktatás és a tanulás ökonómiája. Lehet, hogy tantárgy-összevonásokkal oldjuk majd meg a konfliktust, lehet, hogy a megoldás logikai lesz és csak képessé tesszük majd a gondolkodást olyan anyagrészek elsajátítására, amelyet az iskolában megtanítani nem is lesz időnk. Hosszú évtizedekre ez a pedagógiai kísérletezés nagy kérdése.

Nem szabad megfélekednünk természetesen a kísérleti iskolákkal szemben felmerülő aggályokról sem. A kísérleti iskolák módszerével könnyű visszaélni. Könnyű vad és félvad kísérletekbe fogni, s a pedagógiai semmittevést romantikus kísérleti tervekkel leplezni. Ez a

veszély fennáll. De az Oktatásügyi Minisztérium és a Fővárosi Tanács Oktatási Osztálya meg tudja mérni azt, hogy milyen hipotézis kísérleti bevezetését engedélyezi. A megalakuló Köznevelési Tanács – ha létrejön – fontos szerepet játszhat a kísérletek engedélyezésében és elbírálásában. [224]

A kísérleti iskolát a pedagógiai kutatás főmódszerének tekinthetjük, de távolról sem egyetlen módszerének. Térjünk át tehát a neveléstudomány további ténykutató módszereire. Ide tartozik a didaktikai kísérlet.

A didaktikai kísérletek nagy része a megvitatásra élénk terjesztett tervben nem szerepel. A legnagyobb kiterjedésű ezek közül a PTI kísérlete 15 általános iskola V. és VI. osztályban. Sajnos a kísérlet részletes felépítését nem ismerem, s így nem tudom, hogy a kísérlet viszonylag széleskörű voltát felhasználták-e arra, hogy osztályról-osztályra variálják vagy az anyagot vagy az alkalmazott eszközöket, vagy a gyakorlati foglalkoztatás arányát stb. Enélkül ugyanis a vizsgálódás hiányos lenne.

Feltétlenül pótolni kell a tematikus tervnek a szakdidaktika terén észlelt hiányosságát. A terv átdolgozásakor a bizottság feltétlenül illessze be a folyamatban lévő vagy tervezett szakdidaktikai vizsgálódásokat is a tervezetbe. Addig ugyanis érdembeli véleményt nem is mondhatunk e területről.

Egy következő módszer, amellyel foglalkoznunk kell: az iskolai felmérések módszere. Ez is a ténykutató vizsgálódási eljárások körébe tartozik, de nem a kísérleti módszerek közé. Lényege az, hogy nagy [225] kiterjedésű anyagot, lehetőleg az iskolarendszer egészének anyagát mérlegelve nyújtson hiteles képet az oktatásügy egy-egy problémájáról. Bizonyos témák vizsgálatánál a felmérés a legcélravezetőbb eljárás. Ilyen problémák például: az iskolák higiéniai viszonyai, vagy fiúk és lányok részesedése és helyzete a különféle iskolatípusokban és az iskolahálózat különféle fokozatain. Ilyen jellegű felmérést 1949-ben végeztünk /eredménye megjelent az ONI Értesítőben/; most legutóbb Makay Gusztáv számolt be a Köznevelésben egy vizsgálódásról, amely ugyancsak a fiúk és lányok iskolai helyzetének egybevetését tartalmazza, s amelynek konklúzióit egy szélesebbkörű felmérésnek kellene ellenőriznie.

A tematikus tervben is vannak olyan problémák, amelyeket talán elsősorban a felmérés módszerével kellene megközelíteni. Ilyen például Szokolszky István témája az osztályozás köréből. Itt természetesen nem szervezettani, hanem általános didaktikai felmérésről lenne szó, de éppen ez az eset kitűnő példa arra, hogy a módszer nemcsak a szervezattanra és az iskolahigiénéjára alkalmazható. Nagy Jánosné témája: „Az úttörő csapatgárdisták nevelése” ugyancsak megközelíthető lenne felmérési módszerrel.

Nehézséget okoz itt természetesen néhány módszertani kérdés. A felmérés ugyanis sematikusán két ütemből áll: ez első ütem a széleskörű, [226] egyszerű anyaggyűjtés /a tulajdonképpeni felvétel/, amely vagy statisztikai kérdőíveken, vagy más típusú kérdőíveken esetleg megfigyelő lapokon történik. Ezt követi a mikroszkopikus vizsgálódás, közvetlen részletekbe menő, helyszíni megfigyelés, kikérdezés, adatgyűjtés, lélektani vizsgálat, orvosi vizsgálat stb. egyszóval minden olyan eljárás mozgósítása, amely lehetővé teszi, hogy a tulajdonképpeni felméréssel kapott adat mögé lássunk. A mikroszkopikus vizsgálat mindig a felmérési összeállítások határmezőire, illetve határövezeteire vonatkozik. Például: higiéniai felmérést végzünk egy vármegyéről. A kérdőívek alapján megállapítjuk a különféle sűrűsödéseket akár a negatív, akár a pozitív, akár az átlagértékek sűrűsödését, s az ilyen sűrűsödési pontokon /iskolákban/ végezzük el a mikroszkopikus vizsgálatot. Ennek döntő feltétele, hogy a felmérésre kitűzött problémát nagyon jól, nagyon élesen elhatároljuk, majd jelenségegységeként tagoljuk. Csak ebben az esetben kaphatunk ugyanis olyan mezőket, illetve övezeteket, amelyek egyértelműen jellemeznek valamiféle sűrűsödést, vagy

ellentmondást. Természetesen az anyag elsődleges feldolgozásához, tehát a mikroszkopikus vizsgálat jelenségcsoportjának és színhelyének kitűzéséhez a probléma szempontjából adekvát értékrendszerre van szükség. Szép példa erre Ravasz János munkája. Ez a munka 1949-ben készült, az iskolai lemorzsolódás kérdését kutatta és példásan alkalmazta a felmérés módszerét mindkét [227] ütemében, valamennyi módszertani biztosítékkal.

Nem térek itt ki a neveléstudományi kutatómunka további módszereire, amilyen az ankét-módszer, a megfigyelés, a szoros értelemben vett statisztikai módszer, a légkör variálásával dolgozó iskolai kísérlet, a komplex módszer. Remélem a vitában ki-ki ismertetni fogja saját kedvelt módszerét: Komlósi Sándor az ankét-eljárást, Szarka elvtárs a komplex módszert; a variált kísérlet feltételeit a neveléslélektani albizottságban már megtárgyaltuk.

Utalnunk kell azonban arra, hogy a neveléstudományi kutatómunkának vannak bizonyos közös módszertani vonásai, amelyek valamennyi módszer alkalmazásánál egyaránt érvényesülnek. A leglényegesebb ezek közül – s ez az, ami az adott kutatást a neveléstudományi munka körébe sorolja és elhatárolja a lélektantól, az etnológiától, a statisztikai vizsgálódástól, stb. – az, hogy a neveléstudományi kutatásnak mindenkor a nevelőhatást kell megragadnia. A pedagógiai módszerrel tehát nem arra kell felelni, hogy milyen a gyerek /erre felel a lélektan/, nem arra, hogy milyennek kell lennie egyik vagy másik tantárgy szerkezetének, – mindezek a neveléstudománynak kiegészítői, mellékágai vagy mellékhatásai. Hasznosak, fontosak, elengedhetetlenek, – éppen csak nem ezek alkotják a neveléstudományt. S ez rendkívül fontos azért, mert [228] neveléstudomány címén ideológiától higiéniaiig rengeteg hasznos és értékes, gyakorlatilag fontos vizsgálódás folyik – csak éppen nem a neveléstudomány lényeges kérdéseire felelnek.

Ragaszkodnunk kell ahhoz a módszertani elvhez, hogy a neveléstudomány tárgya a nevelőhatás. Nos, a nevelőhatást a nevelőaktus révén kell regisztrálni. Minél jobban el tudjuk határolni a nevelőaktusokat, minél inkább meg tudjuk őrizni a nevelőaktusok konkrét jelenségtani egységét – annál könnyebben boldogulunk az adott vizsgálati módszerrel, annál hatékonyabbnak tekinthetjük az adott módszert.

Ha elfogadjuk azt, hogy a neveléstudomány feladata a nevelőhatás vizsgálata, s hogy ennek útja a nevelőaktus regisztrálása – el kell fogadnunk azt a gondolatot is, hogy a neveléstudomány egyik metodikai alapelve a konkrét jelenségtani egységek biztosítása a vizsgálódások során.

Már pedig ezt a módszertani elvet hanyagolták el a legjobban az utóbbi évek során a kutatók. Például van olyan kutató, aki felvette tervébe azt, hogy megfigyeli a közösségi nevelést. Ez elképzelhetetlen; a közösségi nevelés nem jelenségtani egység, mint nevelő hatás nem ragadható meg, mint aktus nem regisztrálható. A közösségi nevelés lehet olyan téma, amelyről a tapasztalt pedagógus [229] elmondhatja összesítve benyomásait. De vizsgálni, megfigyelni, regisztrálni nem tudom. Regisztrálni tudom viszont például a szolidaritási aktust. Vagy megfigyelhetem, hogy milyen befolyása van társaira annak a gyerekeknek, aki követi tanítója utasításait, és annak, aki nem követi. Regisztrálhatom, hogy mikor, milyen feltételek között utánozzák a gyerekek egyik vagy másik társukat, mikor ismerik el vezetőjüknek, mikor húzódkodnak tőle stb. A nevelői aktust, a nevelői folyamatot tehát jelenségtani egységekben kell regisztrálnom, még pedig olyan egységekben, melyek pedagógiaiilag nagyjából egyértékűek, s így a hasonlóak összegezhetők és az összegezett típusok egymással viszonylatba állíthatók. Hiszen az összegzésekből és a viszonylatba állításból kell majd rekonstruálnom a nevelői hatást.

Rögzítsük tehát ezt a hármas módszertani elvet: a cél a nevelői hatás megragadása; a regisztrálásnak jelenségtani egységekben kell történnie; az eredményt a nevelői aktusok rekonstrukcióján át mutatom ki.

E közös módszertani elvek mellett a regisztrálási lehetőség igen változatos. Regisztrálhatom a gyermek reakcióját. Regisztrálhatom egy csoportnak, vagy egy osztálynak a viszonyait és együttes reakcióját. /Tehát nemcsak az egyes gyermek, hanem közvetlenül egy osztály is lehet a pedagógiai kutatás közvetlen tárgya. [230] De ebben az esetben igen gondosan kell elhatárolnom azt, hogy mit nevezek az osztály reakciójának, mi az, amit egységnek tekintek, amikor nem egy egyénnek, hanem egy egész csoportnak a viselkedését regisztrálom; ez a probléma megoldható, de nagyon gondosan előre ki kell dolgozni – előzetes megfigyelésekkel – a regisztrálandó jelenség variációsorát./

Regisztrálhatom továbbá a pedagógus hatáskeltő aktusait. Ennek is ki kell dolgozni természetesen a maga kategóriarendszerét. Megérné a fáradságot. Annál is inkább, mert ezzel a módszerrel említésreméltó vizsgálat még alig történt.

Regisztrálhatom továbbá magát a tanórát, mint egységet, amint ezt Nagy Sándor tette. S én tanulmányának elsősorban ebben látom az érdemét. Éppen így regisztrálhatjuk például az igazgatói funkciók pedagógiai aktusait, amint ezt Fehérvári Gyula eredeti kutatási tervében felvetette. E vizsgálat sikerének döntő feltétele az, hogy az iskolát vizsgáljuk, mint az egész egységet, tehát a jelenségtani egység ne az igazgató tevékenysége legyen, hanem az iskolai élet egészének az a mozzanata, amelyet az adott igazgatói aktus érint. Ehhez természetesen éppen úgy ki kell dolgozni az iskola egészének kategóriarendszerét, jelenségvariációit, amint a vizsgálódásoknak egy kevésbé kiterjedt fokán az iskolai osztály vagy a tanóra jelenségtáblázatát, [231] vagy egy következő fokon a csoport, vagy végső esetben egy tanuló reakcióinak variációsorát.

Ezt a gondolatot módszertani elvként talán úgy kellene megfogalmazni, hogy a regisztrálási kategória-rendszernek a jelenség egészére /és nem részleteire/ érvényes egységekből kell állnia. /Alig van terület, ahol ezt a tapasztalati tudományok minden ágára egyaránt érvényes módszertani elvet annyiszor megszegték volna, mint a pedagógiai és neveléslélektani vizsgálódásokban./

A módszertani eljárásokon és a módszertani elveken kívül feltétlenül érintenie kell a jelen vitáknak a segédeszközök kérdését is. Majdnem minden vizsgálódásnál szükség van az alapszisztemen vagy módszerekén kívül bizonyos segédeszközök alkalmazására is. Ezzel mindenki egyetért, főként akkor, amikor a segédeszközökön a tanárok feljegyzéseit, naplóját, a tanulók dolgozatait, vagy a rendelkezésre álló iskolai dokumentumokat kell érteni. Távolról sem ilyen az egyetértés azonban akkor, amikor kényesebb kérdésekről van szó, nevezetesen a feketelistán szereplő eljárásokról, amilyen például a teszt vagy a szociometria. Meggyőződésem az, hogy ezeknek a módszereknek éppen úgy megvan a létjogosultságuk, mint bármilyen más segédeszköznek. Ha meg akarok vizsgálni egy osztályt, akkor a vizsgálat elején és végén egy egyszerű próbával megállapítom, hogy hol tart [232] az osztály átlagban egyik vagy másik tantárgyból, ez a tantárgy-teszt funkciója a kutatásban, éppen így megvan a funkciója a tesztek egyéb típusainak is. Alkalmazásuk kérdésére csak azzal felelhetünk, hogy akinek szüksége van rá, használja, természetesen mindazokkal a módszertani rendszabályokkal, amelyekkel ezt a teljes joggal sokat támadott és bírált módszert alkalmazni kell.

Befejezésül néhány javaslatot szeretnék tenni a tematikai terv átdolgozására vonatkozólag:

1./ A konferencia befejezésétől számított 10 napon belül próbálják meg a kutatók újrafogalmazni témájukat, úgy hogy a megfogalmazásban már a füredi platform szelleme érvényesüljön.

2./ A több éves terveket legalább nagyjából fel kell bontani. Bárkinek joga van azt mondani, hogy csak 1960-ra készül el kitűzött munkájával, de feltétlenül tudnunk kell azt,

hogy ezen a többéves átfogó témán belül mi az, amit 1957-ben, 58-ban stb. kíván elvégezni.

3./ A beküldött terv ne csak az általános témát tartalmazza, hanem a kutatási programot, s ezen belül a módszert is! Nem tekinthető kutatási tervnek az a leírás, amelyből nem lehet megtudni, hogy a kutató milyen módszert kíván alkalmazni. [233]

Befejezésül megint csak szeretnék utalni arra a bizonyos kínai hasonlatra, amely többször felmerült már a konferencia folyamán. Nekünk is azt kell vallanunk, hogy minden madár énekeljen. Igen ám, de erre felmerülhet a kérdés, hogy ki tekinthető madárnak. Talán akadnának, akik azt javasolnák, hogy bízzuk ezt a kérdést a személyzeti osztályokra, vizsgálják meg azok a jelölt életrajzát, szociális származását, stb. és eszerint döntsenek afelől, hogy valaki madár-e vagy nem. A neveléstudományi kutatómunka és általában a tudományos munka szempontjából más kritériumot javasolnék. Mondjuk ki azt, hogy madár az, aki énekelni tud. Az ausztráliai csőrös emlős is madár, ha tud énekelni, de a pacsirta sem az, ha történetesen némának született. A lényeges tehát itt az, hogy életrajz helyett énekelni kell. S ez vonatkozik valamennyi módszerre – az úgynevezett kényes módszerekre is. Minden módszernek megvan a létjogosultsága, ha a kutatás, amelyben alkalmazom, eredményes, ha hozzá tud járulni egy valóban magyar és valóban szocialista pedagógia kimunkálásához.

Borbély András:

Engedjék meg az elvtársak, hogy felszólalásomat egy emléikkel kezdjem. Néhány évvel ezelőtt ugyanebben a teremben pedagógusok gyűltek össze. [234] Szabó Pál íróval beszélgettünk, aki akkor készülő regényében a magyar nevelő alakját mintázta. Most ugyanebben a teremben a magyar nevelés jövőjét formáljuk s a magyar neveléstudomány fejlődésének irányát akarjuk megszabni. Engedjék meg, hogy én is részt vehessek néhány észrevétellel ebben a munkában.

Borbély elvtárs először Faragó Lászlónak a tematikával kapcsolatos észrevételeire válaszolva elmondja, hogy a családi nevelésre vonatkozó kutatási tervében szerepelt az irodalmi feldolgozás is; nyilván a tematika korlátozott terjedelme, vagy a szerkesztés technikája hozta magával, hogy ezt a részt a tematikából kihagyták. Hozzászólását ezután a következőképpen folytatta:

Legyen szabad elmondanom, miért foglalkozom a családi nevelés kérdésével. Vallom, hogy a nevelés döntő tényezője a család. Sok gyermek elsikkadásának nem az iskolai, hanem a családi nevelés hiányossága az oka. Vallom azt is, hogy a gyermek személyiségének kialakításában ugyancsak döntő tényező a családi nevelés jellege. Nemcsak az én tapasztalatom, de tudom, másoké is, hogy pedagógiai előadások után a szülők, különösen az édesanyák megrohanják az előadót kérdéseikkel, problémáikkal és iránymutatást igényelnek. Természetesen itt is érvényes, hogy sokkal nehezebb az átnevelés, mint a helyes nevelés. Minden esetre a szülőkben megvan az igény, hogy a nevelő munkájukat segítő elvi iránymutatásokat, [235] tanácsokat kapjanak. Úgy hiszem, hogy a családi nevelés szintjének emelésével nagy mértékben javulna nevelői közgondolkodásunk is, ami – mondjuk meg őszintén – bizony javításra szorul. Témaválasztásomnál szubjektív mozzanat is közrejátszott: alig tudok elképzelni keservesebb, mélyebb emberi tragédiát, mint mikor a szülő megsemmisült élete célján, az elrontott nevelés folytán elsikkadt gyermeke sorsán kesereg, amit már nem tehet jóvá semmiféle késői bánat. Ezekért választottam én már régebben ezt a témát kutatásom tárgyául.

Ezek után érthető, hogy engem is joggal meglepett az a körülmény – amelyet úgy hiszem Nagy Sándor elvtárs is említett, – hogy aránylag igen szűk ez a téma. Ezen azt értem, hogy nagyon kevés családi neveléssel foglalkozó kérdést vet fel a tematika és kevés a kérdéssel foglalkozók száma. Miért van az, hogy oly kevés erőt mozgat a családi nevelés? Miért van az, hogy ez a téma a perifériákra szorul, olyan értelemben, hogy csak Pécsen és Debrecenben

foglalkozunk vele ketten? Miért van az, hogy a probléma fővárosi kutatót nem foglalkoztat? Az ilyesmi nekünk, vidékieknek mindig gyanús és felveti a kérdést: vajon jó ez nekünk? Bennem különösen akkor merült fel ez a kérdés, amikor kapcsolatba kerültem a „Rádió Ifjúsági Szolgálatával”, ahol Huszárné elvtársnő igen közvetlenül és kedvesen bocsájtotta rendelkezésünkre a mintegy 8000, az ország különböző részeiből ^[236] befutott levélanyagot, melynek minden darabja külön érdekes, mindenikében az eleven élet problémái lüktetnek. Felvetődik itt a kérdés: mi lehet az oka annak, hogy az illusztris budapesti kutatógárda egyáltalán nem törődik ezzel az anyaggal? Őszintén megmondom, hogy erre a kérdésre nem tudok feleletet adni.

Azt mindenesetre tudom, hogy vannak a témának bizonyos buktatói; vannak kényes kérdései. Nem akarom részletezni ezeket, csak néhányat említek meg közülük. Ilyen annak vizsgálata, hogy milyen mértékben vontuk be a termelő munkába a családayákat, milyen mértékben kívájna meg ezt a szocializmus építése és milyen mértékben engedi meg a családi nevelés egészsége? Vagy mi van a sérült családokkal? Hogyan áll a válások ügye és száma? Az erre vonatkozó adatokat a Statisztikai Hivatal még tudományos kutatás céljaira sem adta ki. Mindannak ellenére, hogy úgy látom: témám ezidőszerint nem kedvelt, nem kecsegtet könnyű eredménnyel, én mégis „rögeszme”-ként tovább dédelgetem.

Szeretnék itt valamit a módszer kérdéséről megemlíteni, – nem a jelenlegi témához, hanem ahhoz a másik munkánkhöz kapcsolódva, melyet Mérei Ferenc elvtárs említett. Igaza van abban, hogy ez a munka átdolgozásra szorul. Mi azt a munkát 1954-ben kezdtük s eljárásunk módszereink hiányossága ^[237] mellett is felette állt az akkor dívó szabvány módszernek. Nem célom a részletezés, egy-két dolgot említek csupán: így a napló-részletek kérdését. Munkatársammal együtt egész sereg fiatal naplóját kutattuk és dolgoztuk fel. Nem könnyű megszerezni egy-egy ilyen naplót. Sok rábeszélés, kérés kell ahhoz, hogy ezeket a legbensőbb, legbizalmasabb dolgokat tartalmazó dokumentumokat rendelkezésre bocsássák. Sokszor úgy értünk célt, hogy megmutattuk, mire szolgál, milyen haszna van a közölt anyagnak. Legutóbb egy leány hallgató csak azzal a feltétellel bocsájtotta naplóját rendelkezésünkre, ha azt együtt olvassuk, s azt a részt, amit ő nem akar, nem olvassuk fel. Higgyék el, nagyon érdekes és értékes anyagot lehet így összegyűjteni. Egy másik módszerről, a pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtéséről az a véleményem, hogy az nem is olyan egyszerű dolog. Nem lehet mechanikusan végezni. Csak közvetlen kapcsolat – szinte baráti viszony – kiépítésével remélhető eredmény. Mi is így kaptunk kartársainktól értékes anyagot.

Ezzel kapcsolatosan szeretnék arra rámutatni, hogy ezen a téren szakszervezetünknek komolyabb munkát kellene végezni. Arra gondolok, hogy minden szakszervezeti bizottságnak van nevelési bizottsága s ezek ne csak emlegessék, de tényleg is gyűjtsék már az értékes tapasztalatokat s hívják fel a jó munkát végzőkre a kutatók figyelmét. Magának a szakszervezetnek kell ^[238] megtalálni azokat az utakat és módokat, amelyekkel eredményesebbé tehetné ezt a munkát.

Mérei Ferenc elvtárs bevezető előadásában központi bibliográfia felállítását javasolta. A javaslattal egyetértek; a központi bibliográfiát szükségesnek tartom. Hadd egészítsem ki ezt a javaslatot: legyen a központi bibliográfiának a gazdája a PTI és készítsük el azt szövetkezeti alapon. Akinek valamilyen részkérdésről bibliográfiája van, bocsássa azt az intézet, illetve a központi bibliográfia rendelkezésére. Nekem megvan a családi nevelés bibliográfiája: a jelen században megjelent cikkek teljes gyűjteménye. Ezt szívesen az intézet rendelkezésére bocsájtom. Esetleg egészítsék ki. Közös munkával hamarabb lehetne e központi bibliográfiát elkészíteni és használhatóvá tenni.

Borbély elvtárs ezután a vidéki egyetemek elsorvasztása, a helytelen „profilírozás” ellen emelte fel szavát. Hozzászólását a következőképpen fejezte be:

Meg vagyok arról győződve, hogy ez a táborozás igen eredményes lesz. Nem javaslatként, inkább jámbor óhajnak szánva mondom, hogy azt az energiát, amit eddig személyi és pozíciós harcokba fektettünk, most már elvi harcokba és főleg alkotásokba fektessük. Ebben is határkö lehet ez a táborozás, ezzel is előbbre vihetjük nevelésügyünket. [239]

Kovács Zoltánné

Ezután Kovács Zoltánné ált. isk. igazgató /Budapest/ szólalt fel, aki néhány javaslattal fordult az értekezlethez. Így javasolta, hogy az általános iskola nevelőit is az egyetem képezze; hogy a pedagógus továbbképző intézetek a /KPTI és a BPTI/ vegyenek fel munkatervükbe lélektani és neveléstörténeti előadásokat is – különösen az igazgatók számára; hogy kötelezzék az óvónőképzőt és tanítóképzőt végzetek egyes korosztályait is a felállítandó akadémia elvégzésére. Felvetette, hogy hasznos lenne, ha a szakmai munkaközösségeket is bevonná a neveléstani kutatómunkába, a tömegszervezeteket pedig a szülők nevelésébe.

Pataki Ferencné:

A pedagógia oktatásának néhány kérdésével szeretnék foglalkozni, még pedig azokkal a kérdésekkel, amelyeket a jövőben feltétlenül másképpen kell tanítani. Először is a szovjet pedagógia történetének néhány problémájáról szólok. A mi diákjaink, amikor pedagógiából vizsgáznak, akkor olyan feleleteket adnak /és ezt a tankönyvekből tanulják/, hogy Lenin kora pedagógiai síkon az imperialista mótely kora. Amikor vizsgáztattam egy hallgatót, és feltettem a kérdést: hogyan képzei azt, hogy 1936-ig a szovjet pedagógiai irányítás teljesen ellenséges imperialista befolyás alatt állott, – képtelen volt válaszolni, csak rádöbrent arra, hogy itt valamilyen ellentét van. Feltétlenül változtatnunk kell értékelésünk eddigi [240] sematizmusán, mert különben történelmet hamisítunk. Azt hiszem, ideje lenne gondolkodni azon, hogy a nagy forradalmi megújulás kora, a lenini évek, az újat keresés kora, a pedagógiában is nagy forradalmi korszak volt, amelyet az a törekvés jellemzett, hogy szakítani akartak minden régi rosszal. Ez a nagy kísérletek korszaka volt, amelyben jó és rossz egyaránt előfordult. A nagy kísérletek mindig együtt járnak nagy eltévelyedésekkel is, de sajnos egyetemi oktatásunkban nem választjuk szét a jót a rossztól, a tényleges eredményeket a sikertelenségektől. Ez volt az a korszak, amelyben a nevelésügy hatalmas jelentőségű országos ügy volt, és amikor Lenin arról beszélt, hogy a nevelőt olyan magaslatra kell állítani, mint amilyen magaslaton még sohasem állt.

A 30-as évek ismert határozatai megtörték bizonyos mértékig ezt a nagy kísérletező lendületet. Milyen kérdésekben mutatkozik meg a törés? Tudjuk, hogy a forradalom utáni években kísérlet történt arra, hogy az iskolát közel vigyék az élethez. Ennek a törekvésnek sok torz megnyilvánulását is ismerjük. De a későbbiek során nemcsak ezeket nyesték le, hanem megszüntették az oktatásnak a munkával való összekapcsolását és visszaállították a sok tekintetben dogmatikus iskolát. A torzításokkal együtt az elveket is sutbadobták. Ugyanez történt a diákönkormányzat kérdésében. A tanulók autonómiájának túlkapásait úgy küszöbölték ki, hogy [241] elsorvasztották magának az autonómiának a gondolatát, visszaállítva a feltétlen tekintély elvein nyugvó iskolát. A szociográfiai túlkapásokat is úgy szüntették meg, hogy megszüntették magát a szociográfiát is, stb.

A nagy kísérletek és próbálkozások helyébe lépett a „kairovizmus”, „simbirjevizmus”, amelyeknek fő vonásait már hangsúlyozták ezen az értekezleten. Ezeknek a hivatalos pedagógiai tankönyveknek legmegdöbrentebb vonásai a valóságos élet iránti érzéketlenség. Ez nemcsak abban nyilvánul meg, amit találóan mondott Zibolen elvtárs, hogy ezeknek a tankönyveknek a világában papíros pedagógusok oktatnak papíros gyermekeket, hanem abban is, hogy ezek a gyermekek egyúttal papíros társadalomban is élnek. Hiszen a tankönyvekből az derül ki, hogy ezek a gyermekek olyan társadalomban élnek, ahol már semmi ellentét sincs

egyéni és közérdek között, ahol a környezetből már csak szocialista hatások sugároznak, ahol már megvalósult a családi és az iskolai nevelés teljes harmóniája, stb. Én ezt tartom a leglényegesebb mozzanatnak, véleményem szerint ezek a tankönyvek éppen ezért árasztják magukból a szubjektív idealizmust.

Átgondolva ezeket a súlyos fogyatékosságokat, nem szeretném, ha egyoldalú negatívizmusba esnénk. A harmincas évektől kezdve is hatalmas eredményei vannak a szovjet pedagógiának, elsősorban a szakdidaktikában és az iskolák gyakorlati életében. [242]

A vita során elhangzott, hogy nagy károkat okozott az a tény, hogy a szovjet pedagógia a mi gondolkodásunkban azonosult a marxista pedagógiával. Mi volt ennek a káros hatása? Elsősorban az, hogy ha a szovjet pedagógia azonos a marxista pedagógiával – a nem szovjet pedagógia nem lehet marxista. Mindebből olyan szemlélet következik, hogy kivétel nélkül minden jelenkori nyugati pedagógiai munkát reakciónak, antimarxistának tartunk, amely akarva, nem akarva, közvetve, vagy közvetlenül a burzsoázia érdekeit szolgálja. Ezáltal mélységesen lebecsüljük nemcsak a nyugati tudományos gondolatot általában, hanem a nyugati munkásmozgalmakat is, amelyek nyilván létrehoztak marxista pedagógiai elmélméket is.

Néhány szót a pedagógiai oktatásunkban megnyilvánuló ahistorizmusról. Faragó László tegnap említette, hogy egy pedagógiai cikk helytelenül értelmezte Foerster pedagógiai nézeteit. A cikk alapján úgy tűnik, mintha Foerster a megfélemlítés pedagógiájának elvét képviselte volna; a valóságban azonban a helyzet éppen fordított: Foerster lelkes híve volt a tanulói önkormányzatnak. Amikor ezt hallottam, az jutott eszembe, hogy a mi oktatásunkban sajnos teljesen összekuszálódik ez a két ellentétes pedagógiai irány. Egyetemi oktatásunk annyira sematikus, hogy ezt a két ellentétes pedagógiai nézetet ugyanarra az osztálygyökre vezetjük vissza, mindig együtt említjük; nem csoda tehát, ha [243] időnként összetévesztjük őket. Nem taníthatunk tovább ennyire történetlenül.

Még néhány szót a pedagógiáról. Az értekezleten ezzel kapcsolatosan többször felmerült, hogy mi éveken keresztül „faragott ellenséggel” harcoltunk. Ehhez csak azt szeretném hozzátenni, hogy nemcsak faragott ellenségről volt szó, hanem egy importált ellenségről. Ezen a téren súlyos hibákat követtünk el a pedagógus nemzedékek nevelésében. Mi álg felfegyvereztük őket a fantom ellen vívott harcra, ugyanakkor elfelejtettük felkészíteni őket a tényleges ellenség elleni harcra. Ugyanis a magyar iskolákban a főveszély nem a pedológia, hanem a pálcá.

Még egy-két szó az itt elhangzott vitához Makarenkó értékelésének kérdésében. Csak üdvözölni tudom Zibolen elvtársnak azt a nézetét, hogy Makarenkót sem kell merev bálványként tekinteni. Azzal azonban nem értek egyet, hogy Makarenkónak is volt egy hanyatló korszaka. Véleményem szerint az ő nézeteire, humanizmusára rátapadnak időnként bizonyos helytelen, elfogadhatatlan sallangok. Rendszerint olyankor, amikor túlhajtja eredetileg helyes nézeteit, vagyis ad abszurdum viszi őket. /Pl.: amikor kijelenti, hogy nem ismer 10 éves gyereket, vagy amikor beszámol arról, hogy kirándulás közben zárnak ki egy kommunárt, vagy amikor elmeséli, hogy egy telepés öngyilkossága után [244] milyen gyorsan és problémamentesen tértek napirendre efölött társai, stb./ Mindenesetre súlyos hiba lenne Makarenko minden sorát fetisizálni. Azonban Makarenko sohasem fogadta el a dogmatikus pedagógiát. Talán, éppen ez az oka annak, hogy Makarenkot sohasem tudták beilleszteni a hivatalos pedagógiai tananyagok.

Végül is szeretném megtenni javaslataimat: javaslom, hogy illetékesek a legrövidebb időn belül vizsgálják felül a pedagógiai oktatás tartalmi és módszertani kérdéseit. Másik javaslatom az, hogy iktassuk ki a kötelező tankönyvek sorából a Kairov-tankönyvet.

Faragó László:

Pataki Ferencné első javaslatával kapcsolatban megjegyzi, hogy véleménye szerint az egyetemi oktatás anyagának és módszerének kérdésében az egyetemi tanszékek az illetékesek, amelyeknek szabad vita, tapasztalatcsere formájában kell a problémákat megbeszélniük; véleménye szerint helytelen lenne, ha a pedagógia tanszékek vezetői más szervre ruháznák ezt a jogukat és kötelességüket.

Fehérvári Gyula:

A neveléstudomány helyzetének, feladatainak, módszereinek [245] vizsgálatához szervesen hozzátartozik az a kérdés is, hogy tudományunk milyen szerephez jut az iskolák gyakorlatában. Az elmélet és a gyakorlat egysége elvének ebben a vonatkozásban egyik megnyilvánulása, hogy a meglévő pedagógiai elméletet mennyire ismerik a pedagógusok, és abból mit, mennyit és hogyan használnak fel a gyakorlatukban. Zibolen elvtárs referátumában azt mondta, hogy 1950 után a pedagógia teljesen megmerevedett, a teljes pangás állapota állt be. Bár ez a megállapítás véleményem szerint magára a pedagógia tudományos kutatómunkára lényegében, és egészében helytálló, az előbb említett vonatkozásban mindazonáltal és minden nehézség ellenére is előrehaladás volt tapasztalható. Ebben az időszakban fejlődött az iskolák dolgozóinak pedagógiai tudása, bontakozott a pedagógiai tudatosság, széles rétegek felismerték a pedagógiai elmélet jelentőségét és szükségességét. Ez a fejlődés a legnagyobb méretű – véleményem szerint – az irányító munkát végző pedagógusok /felügyelők, igazgatók/ körében volt, de kétségtelenül komoly jelei mutatkoztak az egész pedagógus táborban.

A pedagógiai ismeretterjesztés keretében jelentkeztek ebben az időszakban olyan művek is, amelyeket nem lehet egyszerűen az úgynevezett „steril fordítások” csoportjába sorolni. Nem akarom ezzel azt mondani, hogy a továbbképzési munkában nem volt nagy adag dogmatizmus. De ugyanakkor [246] megnyugtató és a jövőre nézve is igen biztató jelenség, hogy a pedagógusok egészséges ellenállást tanúsítottak a dogmatizmus mindenféle erőszakosságával szemben, és szelektáltak abban, amit eléjük tártak. Ennek egyik komoly tárgyi bizonyítéka például az SzNK sorozatban megjelent egyes művek nagy raktári példányszáma. Nyugodtan merem állítani, hogy a pedagógusok nagy többsége, várja, sürgeti a neveléstudomány alkotásait, a jó pedagógiai műveket. Ha hallunk is néha arról, hogy sablonokat reklamálnak, ez rendszerint az úgynevezett „kincstári”, pedagógia elleni védekezés sajátos megnyilatkozása. Azt mondják egyes pedagógusok, hogy ha valamit mereven előírtok nekünk, ám akkor adjatok receptet is annak végrehajtásához. A pedagógusok nagy többségét azonban nem ez jellemzi. Alkotó emberek akarnak lenni, elvárják, hogy felnőtteknek, szakembereknek tekintsék őket, nem szeretik a szájbarágást, a dróton rángatást. Sok hiba történt ezen a téren is, de tapasztalatom szerint a pedagógusok az ilyen erőszakosságokat is visszautasították.

A tábor előtt álló feladatokkal összefüggően még egy gondolatot vetnék fel. A neveléstudomány művelőinek mindig gondolniuk kellene arra is, hogy műveik terjedelmükben, kifejezőmódjukban, tendenciájukban a legszélesebb pedagógus rétegek számára hozzáférhetőek legyenek, közvetlenül a pedagógusokhoz szóljanak. Ez is egyik feltétele annak, hogy elmélet és gyakorlat [247] egysége érvényesülhessen, hogy a pedagógusokat be lehessen vonni a tudományos kutatásba. Nem lehet a pedagógusokat eszközként használni, nem lehet a pedagógusokkal kísérletezni, a pedagógusoknak kell kísérletezniök a tudományos kutatók vezetésével, támogatásával. Ehhez azonban az kell, hogy a neveléstudományban tájékozottak, felkészültek legyenek.

Faragó elvtárs szólt a pedagógiai kutatás etikájáról. Ebbe feltétlen beleértendő a bírálat etikája

is. Azért tartom szükségesnek ezt említeni, mert az elmúlt hetekben a Petőfi-körben pedagógiai vonatkozásban olyan értékelések és kritikák is hangzottak el, amelyek nem tartalmazzák ezt a magas etikát. Megnyilatkozott ez többek között például abban, hogy ugyanabban az értékelésben a szovjet pedagógiát a maga teljességében és részleteiben egyértelműen a legjobbnak, kifogástalannak jellemezték, ugyanakkor sok tisztességes – bár nem feltétlenül eredményes, de feltétlenül jószándékú és bizonyos mértékben előrevivő – magyar kezdeményezésre egyértelműen rásütötték, hogy azok félképeségű emberek olyan produktumai, amelyek kizárólag azért készültek, mert szerzőik a nevüket írásban óhajtották látni. Gondolom, a kritika etikájához hozzátartozik, hogy ezt semmiféle hatásvadászat, vagy egyéb, a kritika tartalmán kívül levő motívum ne befolyásolja. [248]

Végül még egy kérdés. Itt – véleményem szerint igen helyesen – éppen az egyoldalú szemlélet felszámolása érdekében nagyon sokszor említették, hogy vissza kell nyúlni a magyar hagyományokhoz, hogy több figyelmet kell fordítani, több lehetőséget kell adni a nyugati pedagógia megismerésére, felhasználására. Ugyanakkor azonban azt hiszem, hogy a szovjet pedagógiai elmélet – minden hibája mellett – nem lehet egyszerűen csak egy azoknak az alapoknak a sorában, amelyekből a magyar pedagógiai gyakorlat és elmélet meríthet. Mi magyar és szocialista pedagógiai gyakorlatot és tudományt akarunk; ekkor pedig ennek kialakításában a szovjet gyakorlat és a Szovjetunióban kialakuló szocialista neveléstudomány nem lehet csupán egy a többi között, hanem azt igen jelentős, alapvetően széles bázisnak és tényezőnek kell tekintenünk.

Jausz Béla:

A munkamódszerekre óhajtánám felhívni a figyelmet. Nem ártana, ha fiatalabb kutatóink számára több példát tudnánk adni éppen a filológiai munkamódszer alkalmazását illetően. Lényeges az, hogy megtanulják a tudományos munkának azt a bevált módszerét, amely biztosítja a tények helyes feltárását, a forrásokra való hivatkozást. Sajnálatos dolog volt pl. az elmúlt években, hogy egyesek egyáltalán nem [249] jelölték meg forrásaikat, adataik lelőhelyét. Pedig mindez nem lényegtelen a tudományos munka hitelessége szempontjából.

Kiss Árpád:

Azok között, akik itt jelen vannak, bizonyosan nekem a legnehezebb felszólalnom. Nehéz olyan személyi okokból, amelyeket ennek az értekezletnek a résztvevői nagyjában ismernek; de nehéz azért is, mivel nekem kell megfogalmaznom néhány olyan elvet és feltételt – még akkor is, ha ezekről volt már szó – amelyeknek ismerete és elfogadása nélkül együttes munkánknak nem lehet eredménye. Rátérek ezekre:

1. A párt és a pártosság kérdése.

Metafizikai fogalom-e a párt, amelyhez csak egyféleképpen – a követés, az engedelmisség módján – lehet viszonyulni, vagy a közösségi életben funkciót betöltő emberek együttese? Nyilvánvalóan a kérdés második fele a válasz. Ekkor pedig a pártosság kérdésének a következőképpen kell leegyszerűsödnie:

Ha a párt a fejlődésén munkálkodó emberiség élcsapata; ha zászlajára írt programja szerint küzd a tudománytól irányított életért, küzd minden babona, félrevezető, tudományellenes [250] szemlélet ellen; ha kitart azon célja mellett hogy véget vessen az emberek kizsákmányolók és kizsákmányoltakra való kényszerű kettészakadásának; ha lankadatlanul dolgozik azért, hogy a tudománytól és a szervezett munkától teremtett anyagi jólétet és emberhez méltó szellemi és erkölcsi életet megkülönböztetés nélkül mindenkinek osztályrészévé tegye; ha ebben a küzdelemben kitart a meggyőzés módszere mellett, az emberiség magasabb értelmében vett nevelése és átnevelése mellett, akkor pártosak vagyunk, és pártosságunk értelme azonos

tudományos becsületességünkkel, egyezik legnemesebb emberi aspirációinkkal.

A párt és az értelmiség viszonyában azonban a pártnak is el kell ismernie az értelmiséget, biztosítania kell feladatának teljesítéséhez a nélkülözhetetlen feltételeket. Ezt a pedagógusoknak meg kell kívánniuk, hiszen ők alkotják a modern társadalmak értelmiségének törzsét. Az értelmiség meghatározása szerint gondolkodó, alkotó és kritikát gyakorló réteg. Lehetetlen súlyos következmények nélkül megfosztani szerepe betöltésének lehetőségétől. Minthogy – bárhol is keressük egyébként a haladást kiváltó erőket – a haladás az értelmiségben fogalmazódik meg először, a haladást a legkövetkezetesebben megvalósítani hivatott párt csak szövetségest láthat az értelmiségben, ha nem tér el feladatától. [251]

2. Kelet és Nyugat a tudományban.

Talán én voltam az első Magyarországon, aki Jeszipov és Goncsárov pedagógiai művét elolvastam. Be kell vallanom, csüggesztő hatással volt rám. Akkor pedig még el sem tudtuk képzelni azt, aminek – úgy látszik – elkerülhetetlenül jönnie kellett. Az helyes volt, hogy megismertük a szovjet pedagógiát, és hogy kipróbáltan bevált tapasztalatait megkíséreltük átvenni. De közben megtörtént a neveléssel foglalkozó tényezők kicserélődése, nevelésünk tapasztalt személyi állományának leváltása. Az új emberek kényelemszeretetből vagy tudatlanságból lemondtak arról, hogy a tudományban az egész emberiség sokszor értékelt, rendszerezett tapasztalatát lássák, hogy a jövőt az ezekhez a tapasztalatokhoz fűződő gondolkodás alapján kíséreljék meg elképzelni és kirajzolni. Kelet és Nyugat egymást kizáró irányzatokká lettek. Az a következményeiben leírhatatlanul pusztító felfogás kerekedett felül, hogy az oroszról lefordított néhány könyvben minden megvan, a nyugati anyagból pedig minden elvetendő, ami egy időpontnál későbben jelent meg. Abban pedig, ami az utolsó tíz évben, a jelenünkben, nagymúltú, civilizált államok óriási költséggel fenntartott, jól szervezett tudományos intézeteiben gyakorlott kutatók munkájának eredményeként jön létre, annyira nem lehet egyetlen jó megoldás sem, egyetlen felhasználható ötlet sem, hogy ezeknek a munkálatoknak még a [252] tanulmányozását is megtiltották. Még annyi elővigyázatosság sem volt a tanulmányok ilyen megszervezésében, mint amennyit a természettudományokkal foglalkozó szakok tanúsítottak, amelyek lopva betekintettek a tiltott nyugati anyagba és legalább a leglényegesebb problémákban követni tudták a tudomány fejlődését, anélkül, hogy a kutatók életveszedelemnek tették volna ki magukat. Ahhoz, hogy segíthessünk tudományunk és nevelésünk helyzetén, ismét széles alapra kell helyezkednünk, minden irányban ki kell tárnunk a lezárt ablakokat.

3. A „szocialista” és a „polgári”.

Bizonyos, hogy egy szocialista állam másképpen használja fel a tudományok egyes eredményeit, mint a kapitalista államok. Ez a körülmény azonban semmilyen befolyással sem lehet egy tudományos felismerés érvényességére! Ha tehát valaki szembeállítja a szocialista államok neveléstudományát a polgári államokéval, és előnyben részesíti az elsőt, akkor ezt csak nagyobb alapossága és mélysége, a valósághoz való nagyobb közelsége alapján teheti. Ahol ez nincs meg, és üres szavakkal kell pótolni a hiányzó adatot vagy érvet, ott csak súlyos kárt okozunk a hiány ilyen leleplezésével, valósággal alig elhárítható akadályt gördítünk saját lábunk elé. A füredi találkozóznak határozott lépést kell tennie olyan állapot teremtmése felé, amelyben ne az legyen a lényeges, hogy ki írt valamit, hanem az, hogy mit [253] írtak. Mélységesen meg vagyok győződve róla, hogy minden tudós – ha valóban méltó tisztére és amíg tudománya határai között foglal állást – minden társadalomban haladó, hiszen új, érvényes felismerést kell közkinccsá tennie, az emberi haladásnak pedig alig van jobb ismerve, mint éppen a felismerésekben való előrejutás.

4. A pedológia.

Nincsen hozzátenni valóm ahhoz, ami erről a kérdésről eddig itt elhangzott. Józan ésszel nem lehet nevelésről, a gyermek életkori sajátosságainak figyelembevételéről beszélni, amíg nem tanulmányozhatjuk a gyermeket.

5. Az elmélet és a gyakorlat kapcsolata.

Csak a legnagyobb aggodalommal lehet szólni arról a jelenségről, hogy iskoláinkban a nevelőmunka minden tudományos befolyásolástól mentesen folyik le, és ezzel párhuzamosan egész pedagógiai szakirodalmunk légüres térben, öncélúan vegetál. A bürokratikus vezetett iskolákban a dialekticizmus valóságos diadalt ül. Minden pedagógus ugyanazon időben ugyanazt az anyagot ugyanolyan módon és ütemben tanítja. Már magában ennek a ténynek közömbössé kellett tennie a pedagógust a szakirodalommal szemben, amely vagy ugyanazt ismétli, mint az előírások, vagy mást mond. Sajnos, ^[254] ugyanazt mondta, és ezért fölöslegessé vált. Ha mást mondott volna, egyenesen káros lett volna a gyakorlat szempontjából, megzavarta volna a pedagógust, olyan útra térítette volna, amely rossz hivatali minősítéshez, egzisztenciális válsághoz vezetett volna. A pedagógus ma nem érdekelt a pedagógiai irodalomban: nem lenne akkor sem, ha ez az irodalom jó lenne. Pedig nem jó. Funkció nélküli szakirodalom nem lehet jó. Egyik legnehezebb feladatunk lesz elhíttetni az iskolában működő pedagógussal, hogy szüksége van neveléstudományra, mások mondanivalójára, és hogy mi vagyunk azok, akiknek mondanivalójuk van.

A neveléstudomány eredményeinek közvetlen érvényesüléséhez a tanítás nagyobb szabadságára van szükség; legalább a módszer megválasztását rá kell bízni a pedagógusra. Jóval nagyobb szabadságot kell biztosítani a pedagógus számára az iskola belső életének kialakításában, a nevelő-növendék viszony meghatározásában, a tanulmányi munka megszervezésében, az eredmény értékelésében. A legnagyobb alapossággal kell tanulmányozni az iskola modern napirendjét, az egész napját az iskolában töltő gyermek foglalkoztatását /napközi/. Elmélet és gyakorlat kapcsolatának ezen a téren kell először gazdag gyümölcsöket hoznia.

6. A tudós és a tudomány védelme.

Több alkalommal volt szó a ^[255] személyi kultusz ellen való védekezésről tudományunkban. Nincs szükségünk újabb bálványokra, hallottuk többször. Kell-e tekintély? Kell. Olyan emberek kellene, akik alapos tudással, odaadó munkájukkal, önállóságukkal és bátorságukkal, felelősségvállalásukkal és szerénységükkel példát mutatnak. Ha nem akarunk bálványt, ne ismerjük el! Védekezzünk ellene! A hatásos védekezésnek azonban nem az a módja, hogy összegyűlünk és megkíséreljük – szelíd báránnyokként a ragadozó farkast – lebeszélni a hatalomra törőt a hatalomról. A farkas természete szerint mindig megeszi a védekezésre képtelen bárányt, szereti a báránnyúst. Meg kell tanulni eredményesen védekezni a jogtalan hatalom farkasa ellen. Azt hiszem, nem is olyan nehéz.

7. A jó szakemberek visszahozatala.

Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának egyik lényeges feltétele az elméletben jártas gyakorlati pedagógus. Ezek ellen kegyetlen hadjárat folyt az elmúlt években. Kíváncsi, hogy tapasztalataikat igénybe vegyék a jövőben.

8. Néhány szó a jövőről.

Szeretnék még néhány szót mondani a jövőről.

Meggyőződésem, hogy az emberi történelem egyik legragyogóbb korszakában élünk. De rosszul töltjük be ^[256] nevelői hivatásunkat, képtelenek vagyunk arra, hogy gyermekeinknek

életük igazi távlatait megmutassuk. Ma százmilliók gyors felszabadulásának vagyunk részesei és tanúi. Az atomkor korlátlan mennyiségű olcsó energiát kínál, az automatizált üzemek fokozatosan megmentik az embert a hozzá nem méltó munkáktól. Időt szabadítanak fel, amelyet csak jól kell felhasználni. A jólétnek ez a küszöbön álló bekövetkezése olyan új életformát teremt, amelyet a pedagógus alakíthat majd ki úgy, hogy az emberhez méltó nemes foglalkozások és örömök töltsék be. A szocializmus út ehhez a jövőhöz: eltávolítja azokat a gátakat, amelyeket az emberi önzés szab a boldogságban való egyenlő részesedés megvalósulása elé.

Ezeket látva, a balatonfüredi platformot a jövő platformjának minősíthetjük: kiemelhetjük az egyezést a szándékokban ma és dolgozhatunk az egyenesen a szándékok megvalósításának módjában és ütemében holnap.

Ezért üdvözlöm a tárgyalások eddigi eredményeit.

Simon László:

Először Mérei elvtárs bevezető előadásának azzal a pontjával szeretnék foglalkozni, amelyben a nevelés célrendszerének és eszközrendszerének a kutatásban való szerepét taglalta. [257] A neveléstudomány feladatait nagyobb távlatban nézve, valóban igaz, hogy e tudomány feladata elsődlegesen az eszközrendszer kérdéseivel való foglalkozás. Mérei elvtárs egy ilyen, hogy úgy mondjam „normális” helyzetre gondolva, megállapította, hogy a célrendszer kialakítása az OM feladata, s kifejezte azt a véleményt: „az OM csak tudja, mi a nevelés célja, feladata”. Nos, ezzel kapcsolatban szeretném feltenni a kérdést: „Meg vagyunk-e győződve arról, hogy az OM valóban tudja, a jelenlegi feltételek között egyáltalán tudhatja-e megnyugtató mértékben ezeket?” Mert miről van szó? A célok és feladatok kialakításában is ugyanúgy érvényesült a sivár dogmatizmus, sematizmus, mint az eszközök vizsgálata esetében. Beszélhetünk-e egyáltalán arról, hogy – tekintetbe véve mindazokat a perspektívákat, amelyeket Kiss Árpád elvtárs is érintett – egy tudományosan differenciált szocialista etikára építhettük volna fel pedagógiánk célrendszerét?

Többször felvetődött már a szocialista etika kérdése. Mi itt a helyzet? Szocialista fejlődésünk utóbbi éveit a gyakorlatban sokszor jellemezte az antihumanizmus. Ezzel szemben a szocialista erkölcsnek nyilván mélységesen humanista erkölcsnek kell lennie. De kifejlődhetik-e az antihumanista gyakorlat bénító és torzító légkörében a humanista erkölcs? S ha nem fejlődhetett ki, fejlődhetett-e egyáltalán humanista szocialista etika? Bizony aligha. [258] Amit szocialista erkölcstanként pedagógiai célrendszerünk alapjául akartunk venni, alig volt több, mint néhány séma, amiből kimaradt az ember, a maga gazdagságában, változatos viszonylataiban. Az emberi együttélés sok fontos formájával a szocialista erkölcsstan egyáltalán nem is foglalkozott. Azt hiszem, hogy ezekkel a kérdésekkel foglalkozni pedagógiai feladat is, mégpedig kutatói feladat is. Nem lehet a tudomány ökonómiájában, a tudomány szervezésében is olyan mereveknek lennünk, hogy ezeknek a kérdéseknek a megoldását készen várjuk – teszem azt – a filozófusoktól; hiszen amint ezek a problémák pedagógiai vonatkozásban jelentkeznek, rögtön a pedagógiai feladatokkal való összefüggésükben is kell néznünk azokat. Azt is szeretném hangsúlyozni, hogy a célok és a feladatok kitűzése nem szakítható el egyszerűen az eszközök kérdésétől, és ugyanakkor természetesen nem szakítható el a neveléslélektan kérdéseitől sem. Egy olyan kutatási területről van tehát itt is szó, amit az adott feltételek között feltétlenül előtérbe kell állítani, mert feladatai egyenrangúak az eszközrendszer kérdéseinek kutatásával.

Simon László ezután arról beszélt, hogy a rendelkezések végrehajtásának és a módszernek a kérdésében sokkal több szabadságot kell adni a pedagógusoknak, mint ahogy az eddig történt. Ezért kell nagyobb súlyt helyezni a szakdidaktikai kutatásokra is. Problematikus kérdéseket nem dönthetünk el azzal, ha bevesszük azokat a tantervhez kiadott [259] utasításba. Ha a problémákat a tudomány nyelvén és nem a rendelkezések nyelvén

közöljük a pedagógusokkal, ha felvetjük előttük a megoldandó kérdéseket, akkor ezzel sokkal több eredményt érhetünk el, és a pedagógusok érdeklődését is felkeltjük a tudományos problémák és a tudományos kutatómunka iránt. A pedagógia szabadabbá tétele feltétele annak, hogy a tudományos munkának egyáltalán hatékonysága legyen. Viszont a tudományos munka feltétele annak, hogy a pedagógiai igazság, a felismert törvényszerűség, a tudomány eredményei az iskolai gyakorlatot valóban megtermékenyíthessék.

Befejezésül a gimnázium problémájával foglalkozott. 1945-ben része volt a régi gimnázium felszámolásában és az általános iskola megteremtésében, melyet örömmel üdvözölt, melynek hitt fejlődési lehetőségeiben és távlataiban. Azonban az általános iskola immár több mint 10 éves fejlődésében messze elmaradt attól a szinttől, amelyet 1945-ben elérhetőnek tartottak. És ez vetette fel a mai gimnázium problémáját is. Sajnos, most itt is fenyeget a váltakozásos tanítási rendszer bevezetése, ami ugyanolyan helyzetet teremtené a gimnázium frontján is, mint amilyent az általános iskola területén teremtett. Így nem lenne egyetlen olyan iskolatípusunk sem, amely a teljes pedagógiai igény betöltésének a funkcióját el tudná látni. Ez ellen a veszedelem ellen nem lehet eléggé félrevernünk a harangot. A másik kérdés a gimnáziumi tantervek problémája. A probléma megoldása jelenleg abban a perspektívában folyik, hogy a gimnáziumban az új tantervre való áttérést 1960-ban lehet megkezdni. Simon elvtárs részletesen elemezte ennek az elképzelésnek a veszélyeit, és ^[260] hozzászólását a következő javaslatokkal fejezte be: 1. A legsürgősebb problémák megoldásával nem lehet 1960-ig várni. Készítsünk tehát a gimnázium számára az időtállóság igénye nélkül mielőbb új tantervet, de a mainál jobbat. 2. A végleges tanterv elkészítését, amely nyilván szervezeti kérdésekkel is össze fog függeni, alapos tudományos előkészítés előzze meg, itt azonban ne kössük magunkat az 1960-as terminushoz.

Majzik Lászlóné

hozzászólásában annak a belső tájékoztatásra szolgáló anyagnak az összeállításával foglalkozott, amelyet a PTI a pedagógiai kutatás módszerei kérdésével kapcsolatban adott ki és küldött meg a füredi tábor résztvevőinek. Elmondotta, hogy a szovjet folyóiratokból, és a Pädagogik számaiból összeállított anyag csak az első lépést jelenti az Intézet szélesebbkörű tájékozódást célzó és a jövőben cseh, svájci, stb. anyagot is feldolgozó munkájában.

Hozzászólása befejezésekképpen azt a kérdést érinti még, hogy volt-e a közelmúltban magyar pedagógia? Megemlíti, hogy 1945-ben, az akkor létesült Budapesti Neveléstudományi Intézetben szervezett demokratikus átképző tanfolyamokon – melyeknek maga is tanára volt – az előadók magyar és haladó pedagógiát tanítottak. Egészen addig, amíg gyanússá nem vált a pszichológia és amíg a lélektan és a pedagógia tanítását ott hatalmi szóval le nem állították, neveléstudományunknak az említett Intézetben is voltak olyan gyökerei, amelyek magyaroknak nevezhetők. ^[261]

Kardos Lajos

professzor bejelenti, hogy néhány tudományelméleti kérdést szeretne röviden felvetni. Felmerült az a gondolat, hogy vajon beszélhetünk-e deduktív pedagógiáról? Egyetlen tudomány sem nélkülözheti a dedukciókat, ezt mindenki tudja, aki a tudományok történetével kicsit is behatóbban foglalkozott. Említést tesz saját lélektan tankönyvéről, melynek fő hibája az, hogy nem volt elég tekintettel annak középiskolai jellegére. A továbbiakban az elmélet és gyakorlat kapcsolatáról beszélt. Sokszor felvetődik a kérdés, mit kapott a gyakorló pedagógus a nevelélmélettől. Azt azonban nem mindig veszik tekintetbe, hogy az elméleti eredmények nem vihetők át azonnal és közvetlenül a gyakorló pedagógus munkájába, nem szabad, hogy azok minden további nélkül normatív megállapításá, utasítássá váljanak. Az elméleti eredmények csak többszörös és megfelelő áttételeken keresztül juttathatók el ma gyakorlati pedagógusokhoz. Természetesen az elméleti embereknek is hozzá kell járulniuk a tudomány eredményeinek népszerűsítéséhez, közvetítéséhez. Szükség van tehát az elmélet és a gyakorlat elszakadásának megakadályozása céljából is egy közvetítő, ha úgy tetszik „technikai” tudományra. Felszólalása befejező részében a bírálat etikájának kérdését érintette. Kifejezte abbéli örömet, hogy ez a kérdés a tanácskozás során többször is és hangsúlyozottan felvetődött. Maga is azok közé tartozik, akik évek óta harcolnak a bírálat etikájáért, segítségére sietett azoknak, akiket – véleménye szerint – indokolatlan, vagy rosszindulatú bírálat ért. Nagy szükség van arra, hogy minden területen érvényesítsük az etikus bírálat követelményeit, mert sokan nem gondolnak arra, milyen súlyos ^[262] következményei lehetnek a felelőtlen, lelkiismeretlen bírálatnak. Pontatlanul idézni valakit – ez a tudományos erkölcsbe ütköző dolog. Hasonlóképpen megtévesztő lehet a szövegösszefüggésből kiragadott egyetlen, elszigetelt megállapításra való hivatkozás. Reméli, hogy a bírálatnak ilyen módszereit a jövőben nem fogják alkalmazni a tudomány területén.

Bízó Gyula:

Faragó László referátumában szó volt a tudomány etikájáról. Elsősorban ezzel kapcsolatban kívánok néhány megjegyzést tenni.

A „tudomány erkölce” fogalom gazdag tartalommal bír. Mindenekelőtt a tudomány becsületét jelenti, azt, hogy a tudomány eredményeinek csak a valóban igaz, a valóságnak feltétlenül megfelelő elméleti megállapításokat, gyakorlati eljárásokat tekinthetjük. Jelenti a tudományos lelkiismeretességet, egy-egy kérdés tárgyalásánál a feltétlen objektivitást. A kritikában a konkrétséget, az általánosítások kerülését. De jelenti a tudományos kutatók, a tudósok együttműködésének a morálját is. Az egymás iránti megbecsülést, a viták elvi jellegét is. Még sok jegyét lehetne és kellene is fogalomnak felsorolni, de úgy vélem, ebben a körben ezt elengedik nekem: hiszen valamennyien értjük, miről van szó. [263]

Való igaz, hogy az elmúlt esztendőök során a tudomány etikája sok sebet kapott. A neveléstudományról szólva, két vonatkozásban is. Először azért, mert tudományunk nem volt mentes az igazság elferdítésétől, a tudományos igazság enyhébb, vagy durvább mérvű meghamisításától. Továbbá azért – s ez egyaránt oka és következménye az előbbinek – mert a neveléstudomány művelői közül számosat a területről kirekesztettünk. Ezeket az embereket apróbb-nagyobb kígyókkal és békákkal meg is dobáltuk. Hogy mindez hová vezetett, azt a pedagógiánk jelenlegi állapotán lemérhetjük. A mérleg a negatívumok oldalára billen. Pozitívuma csak annyi, hogy az elmúlt évek tapasztalatai alapján valamennyiünk számára ma már kézenfekvő tény: tudományt etikai fogyatékokkal eredményesen művelni lehetetlen.

A tudomány etikájának kérdése azonban mégsem egyszerű kérdés. Különösen nem a társadalomtudományoké. Valószínű, hogy a következő rögtönzött megkülönböztetés egy s más vonatkozásban elszórt lesz, mégis úgy vélem, hogy éppen etikai szempontból különbséget kell tennünk tudományos munka és tudománypolitika között. A tudományos munkának a tudomány etikája feltétlen vezérelve kell legyen: az igazságot kell kutatnia, azt hangoztatnia kell, stb. stb. A tudomány eredményeinek realizálása azonban már tudománypolitikai feladat, és ezen a területen a tudomány [264] etikáját bizony érhetik kisebb sérelmek. Különösen fontos lenne e kérdésben a pedagógia területén tisztán látni, mert a mi tudományunkban a tudományos kutatás a gyakorlatban alig választható el a tudománypolitika egyidejű művelésétől. A pedagógia elméleti és gyakorlati művelője bizonyos mértékben mindig egy adott kultúrpolitika munkása is, ezért tudományos tevékenységének politikai jellege is van. A természettudományok területén talán nem egészen van így. Véleményem szerint azonban a mi területünkön ez a helyzet.

A tudomány etikáját tehát nem lehet valami abszolút módon érvényre jutó elvnek felfogni. Nyilvánvaló, hogy a tudomány etikája megköveteli pl., hogy egy tudományos igazság képviselője a maga igazságát minden rendelkezésére álló módon hirdethesse, s annak gyakorlati megvalósulását biztosítsa. Csakhogy vannak a társadalmi fejlődésnek bizonyos időszakai, amikor a helyes és szükséges politikai törekvések megvalósulását gátolná egyes tudományos igazságok erőteljes felszíntartása, s azok gyakorlati keresztülvitele. Ezekben az időszakokban tehát a szóbanforgó igazságok többé vagy kevésbé háttérbe kerülnek. S a szükséghez mérten megvalósításuktól is el kell tekintenünk. Természetesen erről csak átmenetileg lehet szó. Mégis, a tudománypolitika az ilyen esetekben, ha átmenetileg is, sérti a tudomány etikáját; a tudomány etikája abszolút [265] módon nem juthat érvényre. Íme, egy olyan helyzet, amelyben a tudományos etika történeti jellege nyilvánvaló.

Bízó elvtárs ezután példaként elmondja hogy amikor 1945 után segíteni akartunk azon az áldatlan helyzeten, hogy a Belvárosban 7 középiskola 92 osztállyal és 185 tanárral, oktatta növendékeit, míg ugyanakkor /1936. évi adatok/ öt peremvárosban összesen csak 6 középiskola működött 57 osztállyal és alig több, mint 100 tanárral, – minden bizonnyal helytelen lett volna a középiskolák benépesítésénél a különféle tehetség- és képességvizsgálatokat fokozott mértékben igénybevenni, mert ezzel kultúrpolitikai törekvéseinket gyöngítettük volna. Ma már a lélektan eredményeit bizonyos iskolatípusok benépesítésénél figyelembe kell vennünk, 1949-ben azonban érthető és helyes törekvés volt, hogy a tehetség problematikáját pl. a nevelhetőség kérdései javára háttérbe szorítottuk.

A tudományos etika ilyértelmű korlátozása szerintem nem okoz komoly hibát. A tudományos etika akkor került kritikus helyzetbe, amikor, hogy a fenti konkrét kérdésnél maradjak, a pedagógiai optimizmus vulgarizált és fetisizált felfogása dilettánsok és karrieristák zászlójára került. Amikor az ilyenféle zászlókkal tudományos és ami még veszélyesebb, politikai érdemeket lehetett szerezni. Ennek következményeként az ilyen féltudományos tételek türelmetlen dogmákká merevültek, s a dogmák, védve dogmavoltukat és a dogmatikusok pozícióit, pajzsul és dárdául szolgáltak a tudomány és annak képviselői ellen. [266]

Sajnos, a mi fejlődésünknek volt egy olyan periódusa is, számos vonatkozásban tragikus periódusa, amikor a neveléstudomány, a tudománypolitika és kultúrpolitika gazdagsága, sokrétű egymásrahatása, személyi önkénnyé szegényült. Ez a periódus természetesen egészen más jellegű szakasz volt, mint amiről előzőleg beszéltem, s legalább is számomra világos, hogy ebben az időszakban a tudomány etikájának és tudománypolitikájának helyes kölcsönhatásáról épp oly kevésbé beszélhetünk, mint helyes tudományról, tudománypolitikáról. A neveléstudomány etikája ebben a szakaszban kapott súlyos sebeket.

Mégis, mit lehet egy ilyen helyzetben tenni? Érvényre juthat-e a tudomány etikája? Úgy vélem, bizonyos határok között igen. Engedjék meg, hogy erre vonatkozóan is konkrét példákat mondjak.

Bízó elvtárs elmondja, hogy amikor 1951-ben megbízták a tanítóképzők számára egy didaktikai tankönyv szerkesztésével, a munkán már egy nyolctagú munkaközösség dolgozott, amelynek tagjai nem tudtak egymás munkájáról, és – a különben úgyis rossz – tankönyvvázlatot meg sem kapták. Maga azt az utasítást kapta, hogy a munkaközösségi tagok kézírataira nem kell támaszkodnia, és a munkát Jeszipov-Goncárov pedagógiájára támaszkodva állítsa össze. Ámde ebben a súlyos helyzetben is – amikor igazi tankönyvszerkesztésről komolyan nem is lehetett szó – megkísérelte enyhíteni a gyanúnak és a bizalmatlanságnak azt a légkörét, [267] ami a lélektan és annak művelőit 1950 óta körülvette, és a nagyon rossz didaktika-könyvbe beleirt – jó ívnyi terjedelemben – egy önálló lélektani részt. Reméli, hogy a lélektan tudósai ezt egyszer majd meg fogják bocsátani neki. Igaz, furcsa érvényesülése ez a tudomány etikájának, de „nagy dolgokban a szándék is elég.”

1954-ben a budapesti Pedagógiai Főiskola pedagógiai tanszékén dolgozó munkatársak segítségével bírálatot írt Vincze László–Vincze Flóra: A gyermek fejlődése és nevelése c. könyvéről. A cikk megírására elsősorban az készítette a tanszék, amit a szóbanforgó tankönyv éppen a tudomány etikájával szemben produkált. A kritikának voltak bizonyos korlátai, ami az akkori helyzet alapján érthető. Mégis egyesek, akik figyelmesen olvasták a cikket – mint pl. Mérei Ferenc – mondanivalójának tendenciáját megértették. Sajnálatos viszont, hogy azt Kardos Lajos professzor annakidején nem értette meg.

Elnézést kérek, hogy példáim személyes jellegűek voltak, de a dolog természeténél fogva kényszerültem erre. Mindezzel csak arra kívántam utalni, hogy a tudomány etikája, annak megnyilvánulási formája épp úgy függvénye egy adott helyzetnek, mint ahogyan általában az etika függvénye egy adott általános társadalmi szituációnak. A „személyi önkény” remélhetőleg soha vissza nem térő körülményeit figyelmen kívül hagyva, ez nem a tudományos etika relatív voltát, hanem determináns voltát jelenti. Mivel pedig, mint ezt felszólalásom elején bátor voltam hangoztatni, a [268] neveléstudomány művelői egyszersmind tudománypolitikusok is, csak akkor mondhatják lelkiismeretüket nyugodtnak, s csak akkor vihetik tudományukkal szocialista és magyar kultúrpolitikánkat előre, ha a tudomány etikájának ilyértelmű meghatározottságát figyelembe veszik.

Bízó elvtárs ezután a vitában felmerült néhány kérdéshez szólt hozzá. Bár egyetért Kiss Árpáddal abban, hogy az óvónő- és tanítóképzés reformját egy szerves iskolareform keretén belül lenne célszerű megoldani, mindazonáltal, ha most hosszú harcok után lehetőség nyílt az óvónő- és tanítóképzés színvonalának emelésére, helytelen lenne a kérdés megoldását elodáztatni. A reformnak nyilvánvalóan kedvező hatásai lesznek a gimnáziumok tantervére és a tanárképzésre is. A lényeg az, hogy az óvónő- és tanítóképzés reformját jól oldjuk meg, úgy, hogy az új iskolák jó óvónőket és tanítókat képezzenek.

Egyetért azzal, amit Fehérvári Gyula mondott a szovjet neveléstudományról, viszont Alexits elvtársnak a Petőfi-köri vitán e tárgyban kifejtett nézetét nem tudja osztani. Alexits elvtárs úgy állította be a kérdést, mintha a szovjet neveléstudomány minden részletében hiba nélküli és csodálatos lenne, s csupán annak hazai kopírozói

ruházták fel azt – a maguk szörnyszülött pedagógiájának igazolására – fogyatékoságokkal. Az igazság egyrészt az, hogy a hazai neveléstudomány sem volt minden részletében hasznavehetetlen, másrészt pedig a szovjet neveléstudomány fogyatékoságai nemcsak a kopírozók igyekezetéből születtek meg, hanem abban valóságosan meg is voltak. [269]

Hiányolja, hogy a vitán eddig kevés szó esett Pavlovról. Véleménye szerint sem a lélektan, sem a pedagógiát nem lehet „pavlovitanítani”: Pavlov eredményei – megfelelő áttételekkel – számos nevelői kérdést is megvilágítanak. Helyes lenne, ha nála illetékesebbek bővebben érintenék ezt a problémát.

Tudományos kutatásunk módszereit illetően megjegyzi, hogy helytelen volt a tudományos kutatásból kiiktatni a hipotéziseket. A kutatómunka nem szorítkozhatik pusztán tények gyűjtésére: kell valami elképzelésünknek is lennie, amit a tényekkel igazolni akarunk. Tudományos munka fantázia nélkül: fából vaskarika.

Bízó elvtárs hozzászólását a következőképpen fejezte be:

Nagyon igaz, hogy csak az a madár énekeljen, amelyik tud énekelni: csak azok műveljék a pedagógiát, akik képesek arra. Csakhogy én olyanokkal is találkoztam, akik gyönyörűen énekelnek, de bizony nem madarak. A szép ének önmagában nem elég, legyen az énekes madár is; nem árt, ha a neveléstudományt pedagógusok művelik.

Kardos Lajos:

Bízó Gyula felszólalásához csatlakozva ismételten foglalkozik a bírálati etika kérdéseivel, és konkrétan a Vincze-könyv bírálatának egynémely vonatkozásával. Majd a saját lélektan tankönyvével kapcsolatban szöbáhozza a Pavlov tanainak alkalmazása körüli visszasságokat. Bírálói annakidején szemére vetették, hogy nem használja fel, nem alkalmazza a pavlovi tanokat. Hosszas küzdelmet kellett folytatnia annak az [270] álláspontnak az elismertetéséért, hogy a pavlovi tanításokat nem lehet direkt módon áttenni a pszichológiába, még kevésbé a pedagógiába. Közben megérlelődött benne az a gondolat, hogy könyvet kellene írni a pavlovi tanok jelentőségéről a lélektanban. Ezt a könyvet azóta el is készítette. [271]

Október 6. de.: A második plenáris ülés folytatása

Faragó László és Mezei Gyula

A neveléstudomány alapvető kérdéseivel és módszerével foglalkozó vita folytatását Faragó László nyitotta meg. Köszöntötte az értekezleten újból megjelent miniszter elvtársat, majd átadta a szót Mezei Gyulának, aki a táborvezetőség nevében javasolta, hogy a tábor nyilatkozatának megfogalmazására küldjön ki az értekezlet egy bizottságot. A bizottság tagjaiul Tettamanti Béla, Mérei Ferenc, Nagy Sándor, Faragó László és Zibolen Endre elvtársakat javasolta. Ezenkívül bejelentette, hogy a tábor vezetőségének véleménye szerint nem szükséges, hogy a délutáni záróülésen a szakcsoportok vezetői külön beszámolót tartsanak, de a javaslatokat gyűjtő bizottság ismertesse délután az összes beérkezett javaslatokat, és a Tábor ezeket vitassa meg.

A Tábor résztvevői Mezei elvtárs javaslatait egyhangúan elfogadták és bejelentéseit tudomásul vették.

Kónya Albert

Ezután Kónya Albert oktatásügyi miniszter elvtárs emelkedett szólásra:

Először az értekezlet első napján tett javaslatokra szeretnék röviden válaszolni. Magával Mérei elvtárs felszólalásával nem akarok részletesen foglalkozni; az első napon tett két megjegyzésem kivül – aminek alaposabb kifejtésével most nem foglalkozom – csak egy problémát vetnék még fel, amit vitathatónak tartok. Ez az ideológiai képzés problémája. [272] [A Debreceni Egyetemi és Nemzeti Könyvtár birtokában található jegyzőkönyvi példányból két oldal – 273. és 274. p. – hiányzik. A digitalizált jegyzőkönyvben egy másik, 1957-es kiadásból pótoljuk azokat.] Mérei elvtárs felszólalásában azt a nézetet fejtette ki, hogy az ideológiát a szaktárgyakon keresztül, különösen pedig azok történetének kutatásán és tanításán keresztül kell kifejteni. Bár felfogásában természetesen sok igazság van, és bár az is igaz, hogy ezeket a lehetőségeket a múltban nem használtuk ki kellőképpen, sőt még ma sem élünk velük, mindazonáltal nem hiszem, hogy kielégítő, helyes és megvalósítható eljárás lenne az egész ideológiai oktatást a szaktárgyakon keresztül történő oktatásra korlátozni. Véleményem szerint a filozófiai gazdaságtan külön, önálló tantárgyként való oktatása feltétlenül szükséges.

Ami Mérei elvtárs javaslatait illeti, azokra vonatkozólag a következőket jegyzem meg:

Első javaslata a Köznevelési Tanács felállítására vonatkozott. A kérdést tanulmányozni óhajtom; kérek tehát erre nézve Mérei elvtárstól részletesebben indokolt, alaposabban kidolgozott javaslatot.

Ami a második pedagógiai tanszék felállításának kérdését illeti, erre nézve megbeszéléseket fogunk folytatni az egyetem tanáraival és rektorával. A kérdés megoldásához pénzügyi kérdések tisztázására és megfelelő személyi feltételekre van szükség.

Mérei elvtárs utolsó javaslata az OM rehabilitációs munkájának [273] meggyorsítása volt. A javaslattal egyetértek, ezen a héten tárgyalásokat folytattam a kérdésről, a munka tervezete készül és a jövő hét második felében már minden bizonnyal meg is tudjuk kezdeni. Számos kérdés megvitatására meg fogunk keresni olyan elvtársakat, akik itt is jelen vannak, hogy pontosan felderítsük, milyen irányban és hogyan indítsuk el a munkát.

A hét folyamán a minisztériumban határozatot hoztunk a Pedagógiai Szemle munkájának megjavítására. A lap számára biztosítunk egy függetlenített szerkesztői állást, és ez – azt hiszem – komolyan meg fogja javítani a folyóirat munkáját. Lehetővé tesszük ezenkívül a lap bővítését, és egyetértünk azzal a törekvéssel is, hogy az havi folyóirattá fejlődjék. Foglalkoztunk ezenkívül a PTI devizakeretének bővítésével is, és annyit biztosítani tudunk, hogy az Intézet jövő évi nyugati devizakeretét 1000 devizaforintról 2000 devizaforintra felemeltük. Ez nem sok, de mégis valami. A későbbiekben – amennyire csak lehet – tovább fogjuk bővíteni ezt a keretet.

Berencz János:

A neveléstudomány komplex-jellegéből szeretnék kiindulni, mert ez szorosan összefügg a dogmatizmussal. A lélektani kutatás kirekesztése a [274] pedagógiából nagymértékben jellemezte a dogmatizmust, tehát ennyiben hiányzott a kutatás komplex-jellege.

A komplex-jelleggel összefügg Makarenko értékelése is, amit a referátum és mások is /pl. Patakiné kartársnő/ felvetettek. Szakítani kellene azzal a teljesen kritikátlan szemlélettel, amellyel Makarenko pedagógiáját általában kezelték. Kétségtelen, hogy Makarenko a szocialista pedagógia klasszikusa, mégis több tételét meg kellene vizsgálni. Az olyan következtetés pl., mely sematikus azonosítja az iskolai nevelést a Makarenko telepén folyó neveléssel, dogmatizmushoz, hibás gyakorlathoz vezet. Más a telep és az iskola, meg az úttörőszervezet, tehát ezek pedagógiai szempontból nem azonosíthatók.

Problematicusnak látszik Makarenkonak a pszichológiához való viszonya is. Bár nézetem szerint Makarenko nem általában a gyermeklélektan ellen van, hanem a tudálékos, hozzá nem értő, bürokrata pszichológusokat gúnyolta, ostromozta. Lehetne tehát több tételét és problémáját is behatóbban, kritikusabban vizsgálni. A magam részéről azonban nem beszelnék Makarenko „hanyatló korszak”-áról, mint azt az egyik referátum tette, mert ezt jelenlegi ismereteinkkel nem látom megalapozva. Mindenesetre bizonyos, hogy Makarenko tételei közt vannak olyanok, amelyeket az eddiginél alaposabban, kritikusabban kellene feltárni. [275]

Tegnap Faragó elvtárs referátumával kapcsolatban többen felvetették a tudományos etika problémáját. Az ezzel kapcsolatos több hozzászólással lényegében egyetértek. Kiegészítésként azt fűzném hozzá az elhangzottakhoz, hogy érdemes lenne a tudományos munka és a tudományos kritika etikáját is felvetni. A tudományos etika megköveteli, hogy „ne lopj”, másnak művét ne használd a forrás megjelölése nélkül. Megköveteli a tudós etikája azt is, hogy a tudomány művelője becsületesen törekedjék az igazságot feltárni. A tudományos kritika etikája viszont azt kívánja meg, hogy etikusan és humánusan ítélkezzék a bíráló, a teljes igazságot igyekezzék kideríteni a bírált művel kapcsolatban. Ezzel a legkevésbé sem kívánom elvitatni az ún. „immanens kritika” létjogosultságát. De bizonyos, hogy az „immanens kritika” egyoldalú szemlélet, mert könnyen figyelmen kívül hagyja a mű társadalmi funkcióját, tendenciáját.

A tudomány és a kritika etikája mellett el lehet különíteni a tudománypolitika etikáját is. Ez a tudományos alkotás és publikáció szabadságát biztosítja. E tudománypolitikai etikával kapcsolatban vetődött fel az előzőekben, hogy csak az a madár énekeljen, amelyik tud, mert nem mindenki énekes madár. Ehhez még azt is hozzátenném, hogy a tudományos dalosversenyben meg kell tehát állapítani, hogy ki valóban madár és melyik az olyan madár, amelyik énekelni is tud. Hiába énekeltek a [276] múltban sokszor a madarak, ha az illetékesek gyakran bedugták a fülüket és bekötötték a szemüket, és sok madár énekéről nem akartak tudomást venni. Remélhetőleg a jövőben, a „füredi platform” alapján ilyesmi már nem fordul elő.

Berencz elvtárs ezután Faragó László feléje irányuló bírálatával foglalkozott. Elismerte, hogy az ő munkájában is voltak a múltban dogmatikus hibák. Inkriminált cikke nem tudományos igénnyel íródott, és annak tendenciája nem a dogmatizmus erősítése volt, hanem éppen annak leküzdése egy konkrét területen. Elismeri, hogy cikkének jelentékeny hibái voltak, így többek között Nagy Lászlóval kapcsolatban pontatlanul fogalmazott. Természetesen semmiféle múltbeli külföldi vagy magyar pszichológiával kapcsolatos kritikátlan álláspontot nem helyeselhet.

Tudomány és társadalom stb. kérdésével kapcsolatban megjegyzi, hogy a nyugati, nem-marxista pedagógiához való viszonyunkat a valódi pártosságnak kell megszabnia.

A felépítmény kérdésével kapcsolatban az az álláspontja, hogy az ún. eszközrendszert sem merné minden további nélkül nem-felépítmény jellegűnek tekinteni. A nevelés felépítmény-mivolta beható vizsgálatot igényel a jövőben is.

Végezetül a pedagógiai kutatás módszereiről tesz néhány megjegyzést. Felveti a terminológiai elhatárolás szükségességét forrás, eszköz és módszer között. Foglalkozik a kutatás eredményességének és [277] gazdaságosságának viszonyával is, majd a kutatás módszereit három csoportba sorolja, s ezek között véleménye szerint a ténykutató módszereknek kell döntő fontosságot tulajdonítani. Szerinte a módszerekkel kapcsolatos referátum két problémája nem látszik világosan: milyen alapon nevezhető klasszikusnak a kísérleti iskola módszere? – és helyes-e Makarenko módszerét is „kísérleti iskolának” nevezni?

Bakonyi Pál:

Azokhoz a problémákhoz szeretnék hozzászólni én is, melyeket a neveléstudományi szakközösség ülésén Szarka elvtárs és utána Surányi elvtárs vetett fel igen élesen. Ez a kérdéskör: a kommunista erkölcs és pártosság kapcsolata, másrészt az igazság és a pártosság egymáshoz való viszonya. Érthető, ha ezek az összefüggések konferenciánkon nagyon érdekelnek bennünket. Zibolen elvtárs itt adott válasza az erkölcs és pártosság tekintetében teljesen megnyugtató és azt hiszem – ha jól értettem az igazság és osztályérdek kapcsolatáról szóló fejtegetését – az igazság tekintetében is. Az igazságnak és a társadalmi osztályok viszonyának kérdésében azonban mindenesetre szükség van bizonyos differenciálásra. Alapvető kérdésekig megyek vissza, de hogy ezeket a problémákat tisztázzuk, nem helytelen az alapfogalmak értelmezéséhez visszanyúlni. Úgy tekintem az igazságot, hogy az az objektív valóság visszatükrözése, tehát lényegében az [278] igazság szubjektív kategória. A természettudományok igazságaival nincs is különösebb probléma. Kardos elvtársnak igaza van; a természet igazsága a természet törvényeit tárja fel, amelyek egyformán felhasználhatók bármely társadalom, vagy osztály számára. Tehát a természettudomány igazságainak a feltárása egyformán érdeke lehet valamennyi osztálynak. A társadalom igazságainál azonban nem egészen ez a helyzet. A társadalmi valóság erősen ellentmondásos, ellentétes érdekek húzzák szét, illetve tartják össze. Ez azt jelenti, hogy az igazságnak feltárásában is megnyilvánul ez az ellentét. Hogy mikor és mennyit tárunk fel a társadalmi valóságból, az nem független attól, hogy mennyire vagyunk érdekeltek az adott igazság feltárásában. Egy példát hozok, nem is a kiélezett osztályharc korából, hanem a jelenből, a békés együttélés kibontakozásának korszakából. Nem tartom valószínűnek azt, hogy az USA közgazdászai érdeklődést mutassanak a szocialista politikai gazdaságtan kidolgozása iránt, viszont a mi közgazdászainknak elsőrendű feladata volna, hogy ezt a munkát elvégezzék. Miért tűnik mégis sokszor úgy, hogy szükségesnek látjuk a társadalmi igazság és a pártosság szoros összefüggését megszüntetni? Azért, mert az elmúlt években helytelenül fogtuk fel ezt a kérdést. Helytelenül fogtuk fel, mert nagyon szűken értelmeztük az osztályérdeket, osztályérdek, pártosság és igazság kapcsolatát sokszor igen vulgárisan, mechanikusan fogtuk fel. Másrészt, – és ez volt a [279] legfőbb hiba, – szubjektív módon értelmeztük az igazság és osztályérdek összefüggését, sokszor elhittük, hogy egyes vezető személyiségeknek, vagy akár az egész pártnak olyan kinyilatkoztatása, hogy valamely ügy végrehajtása érdeke az osztálynak, azonos magával az igazsággal. Tehát az osztályérdekből vezettük le az igazságot. Az osztályérdek azonban az, hogy a valóságot tárjuk fel, mert csak ez szolgálja az osztály érdekeit.

Az a tény viszont, hogy mi most szembeszállunk a pártosság szűk, szubjektív, helytelen értelmezésével, nem jelentheti azt, hogy a társadalomtudományos igazságot pártatlannak és osztályfelettinek tartjuk.

Ez szorosan összefügg azzal a problémával, amelyet Faragó elvtárs vetett fel: a pedagógia felépítmény jellegével. A felépítményt fontos kérdésnek tartom, mert ennek helyes értelmezése dönti el, hogy mi az, amit megtarthatunk egy régi társadalomból, mi az, amit felhasználhatunk, mi az, amit el kell vetnünk. Eddig igen nagy hibákat követtünk el a felépítmény fogalmának mechanikus értelmezésével. Sok olyan tényezőt besoroltunk a felépítmény fogalmába, – a pedagógiába is – amit nem kellett volna idesorolni, és ezzel egy

sereg olyan tényezőt elvetettünk, amit nem kellett volna elvetni. Azonban azt hiszem, hogy a pedagógiának az egész eszközrendszere [280] nem zárható ki a felépítményből. Az eszközrendszert én úgy értelmezem, hogy minden olyan tényező az eszközrendszerhez tartozik, amely a nevelési cél elérését szolgálja. Ilyen értelemben az eszközrendszerhez sorolhatók bizonyos pedagógiai intézmények is. Az intézmények pedig feltétlenül felépítmény jellegűek. Gondolok itt csak pl. a NÉKOSZ-ra. Sokkal problematikusabb a módszerek és az eljárások kérdése. Nem hiszem, hogy a nevelési céltól független volna az pl., hogy az oktatás folyamatában mennyire gondolkodtatjuk a tanulókat. Úgy tűnik tehát, mintha az anyag közlésének módszere is felépítmény jellegű volna. Nem hiszem, hogy független a nevelési céltól, hogy mennyire alkalmazunk kényszert a nevelésben, vagy mennyire építünk a tanulók belátására. Persze vannak olyan oktatási és nevelési módszerek, amelyeket nagyon jól használt a kapitalizmus és jól használ a szocializmus iskolája is. Ezeknél az oktatási módszereknél úgy tűnik, hogy megváltozott a funkciójuk a nevelési cél megváltozásával. Kétségtelen tény, hogy egy módszer valamely nevelési cél érdekében más funkciót teljesíthet, mint egy másik nevelési cél érdekében. Nem tartom lényegtelennek a módszerek történeti elemzését: egy régebben kidolgozott módszert vagy simán átveszünk, vagy némi módosítással, funkcióváltoztatással felhasználunk, alkalmazunk. Azt hiszem, ez a pedagógiai oktatás szempontjából sem egészen közömbös. [281]

Bakonyi elvtárs felszólalása további részében a továbbképzés szempontjából szükségesnek mondotta a neveléstudomány eredményeinek népszerűsítését. A tudomány eredményeit nem mindig lehet közvetlenül áttenni a gyakorlatba. Az elmúlt években a továbbképzésnek ez a népszerűsítő munkája is dogmatikus volt. Megpróbálkoztak – a pedagógiai felolvasások formájában – a legjobb pedagógusok tapasztalatainak általánosításával, de a pedagógusoktól viszonylag kevés és jól használható anyagot kaptak. Ezenkívül nagy probléma, hogy vajon lehet-e specifikusan egyedi tapasztalatokat általánosítani: az ilyen tapasztalatok vagy annyira egyéniek, hogy nem általánosíthatók, vagy ha általánosítjuk őket, elveszük egyediségüket és valóban nem marad meg belőlük egyéb üres általánosságoknál. Az egyéni tapasztalatok elemzésének, eredményességének, általánosítható voltának kérdése olyan probléma, amely megoldást igényel: szeretné, ha a hozzászólók kitérnének erre a problémára.

Komlósi Sándor:

Előjáróban szeretnék egy problémát felvetni. Egy hét óta tanácskozunk itt; kíváncsi lettem volna, ha az OM legfelsőbb vezetői közül legalább egy valaki állandóan közöttünk lett volna. A miniszter elvtárs másodízben van itt, de sajnálom, hogy a közbeszó napokban a miniszterhelyettesek közül senki sem volt jelen. Azt hiszem, ez a tanácskozás megérte volna azt, hogy személyesen is részt vegyenek rajta. [282]

Komlósi elvtárs ezután a maga kutatási témájával, a családi nevelés vizsgálatával kapcsolatos problémákat ismertette. A tábornak az ő szempontjából azért is nagy jelentősége van, mert lehetővé tette, hogy témáját bizonyos szempontból koordinálja az ugyanezen témán dolgozó debreceni kutatókkal; itt értesült arról is, hogy az erkölcsei neveléssel kapcsolatban a PTI is foglalkozik ezzel a kérdéssel. Beszámolt ezután arról, hogy hogyan jutott témájához. Az irodalom tanulmányozása során azt észlelte, hogy a kutatók a családi nevelés egyes részproblémáit a többitől elszigetelve vizsgálták, s még Makarenko a Szülők Könyvében sem mutatja be a családi nevelés egész rendszerét. Így arra a gondolatra jutott – már csak égető társadalmi vonatkozásai miatt is – hogy a családok teljes életét kell megismerni, mert csupán az egyes részletek ismerete nem elégséges. Munkájába bevont gyakorló pedagógusokat, akiknek szempontokat is adott a családi nevelés rendszerének megismeréséhez, de azt találta, hogy nem elegendő a családokat kintől megfigyelni, hanem azzal belső kapcsolatot teremtve, belülről kell megfigyelni. Így a maga családjával, feleségével és gyermekeivel együtt létesített belső kapcsolatot egyes családokkal, külön is beszélgettek az apával, az anyával, a gyermekekkel, a család ismerőseivel, a gyermek pedagógusaival; maga és felesége is feltárta ezek előtt a családok előtt a saját nevelési problémáikat, és csak ezen az úton sikerült belelátnia a vizsgált család belső életébe, nevelési rendszerébe.

Nagyon kétkedve néztem, amikor az első ilyen családi nevelési rendszert leírtam; bírálóim is azt mondták, [283] hogy a leírás novellisztikus jellegű, nem tartalmaz általánosításokat, törvényszerűségeket. Viszont a gyakorló pedagógusok nagy örömmel fogadták leírásaimat.

Azt azonban még mindig nem látom tisztán, hogy mit kellene a továbbiakban csinálnom: törekedhetek-e már általánosításokra, vagy mi legyen a következő lépésem? A következő időszakra mindenesetre azt terveztem, hogy ugyanezzel a módszerrel gyermekeim osztálytársainak családait, tehát egy egész „kísérleti osztály” minden egyes családját fel fogjuk dolgozni; azt akarjuk megvizsgálni, hogy egy osztály keretében milyen összetevők és hatások mutatkoznak meg a családi nevelésben. Egy későbbi munka az lehet, amikor a kísérleti osztályban maga az osztályfőnök foglalkozik a családokkal; majd kiderül, hogy négy év távlatában mit tudunk elérni a családi nevelés megismerése és megjavítása terén.

Komlói elvtárs befejezésül arról beszélt, hogy nincs külön szükség a pedagógusok számára a szakirodalom népszerűsítésére, hiszen a pedagógusok szakemberek, akik a tudományos eredményeket át tudják tenni a maguk gyakorlatába. – Véleménye szerint az irodalomból való átvétel akkor nem eklektikus, ha a kutató az átvett anyagot szervesen beilleszti elgondolásába, a maga munkájába. [284]

Surányi Gábor:

Nem tartozik ugyan közvetlenül a mai napirenden szereplő kérdésekhez, de talán nem lesz érdektelen, ha részben saját tapasztalataim alapján, részben pedig a folyóiratok rendszeres tanulmányozása segítségével elmondok néhány gondolatot a szovjet neveléstudomány helyzetéről. Tulajdonképpen a Patakiné elvtársnő által megjelölt vonalon szeretnék tovább haladni, egyetértve az általa vázoltakkal. Ha grafikusan egy körrel akarnám ábrázolni a szovjet neveléstudományt, akkor ebbe a körbe beleférnek azok a megállapítások, amelyeket Patakiné elvtársnő szóvá tett. Benne van tehát a dogmatizmus, benne van a tények figyelmen kívül hagyása, illetőleg azok elferdítése, benne van az immanens kritika hiánya és az immanens kritikára való törekvés elfojtása. Szeretnék megemlíteni egy példát: Sz. L. Rubinstein lélektani tankönyvének első kiadása 1940-ben, második kiadása pedig 1946-ban jelent meg. Véleményem szerint ez a munka kitűnő lélektani tankönyv, kora szakirodalmát feldolgozza, sőt helyenként – nézetem szerint nem sikertelenül igyekszik az egyes szerzők megállapításait immanens kritikával illetni. Rubinstein tankönyvét üdvözltek az olvasók, az egyetemi főiskolai könyvtárakban ma is megvan, helyenként kötelező a használata. Nos, 1948-ban a Szovjetszkaja Pedagogika valamelyik számában egy egészen kis terjedelmű recenzió jelent meg róla, amely egyebek között [285] kozmopolitizmussal vádolja a szerzőt. Tehát Rubinstein, aki megpróbálta kora szakirodalmát feldolgozni és nem is sikertelenül, aki megkísérelte az immanens kritika követelményeinek megfelelően bírálattal illetni bizonyos iskola művelőit a Szovjetunióban, – igaz nem jelentős helyen, igaz nem jelentős terjedelemben, igaz nem elítélő módon, nem a vádaskodás hangján, de mindenesetre megbírálták.

A mi szempontunkból is nagyon érdekes ennek az ügynek a magyarországi gyűrűzése. Amikor ugyanis valaki, nem tudom, hogy ki és nem tudom, hogy milyen formában, tudomást szerzett arról, hogy Rubinstein tankönyvét a Szovjetunióban bírálták, anélkül, hogy tudta volna, mi is áll pontosan a bírálatban, egyszeriben, mint valami antikrisztust terjesztette el nálunk, hogy a könyvvel valami baj van, tehát jó lesz vigyázni vele. Azt ugyan senki nem tudta megmondani, hogy mi is ez a baj, de hallott róla, tehát a baj megvan, és nem is nagyon érdekes, hogy mi az. Ilyen szellemi igénytelenség, ilyen sekélyesség mellett persze nem csoda, ha maga a tudomány művelése is elsőkélyesedett. Nagyon érdekes lenne például utána nézni, ki a felelős azért, hogy egyetemi hallgatóinkat B. M. Tyeplov tankönyve alapján tanítjuk, holott ez a tankönyv a Szovjetunióban, a középiskolában használatos. Mennyivel hasznosabb lett volna, ha már mi nem tudunk megfelelő tankönyvet készíteni, Sz. L. Rubinstein tankönyvét az egyetemi hallgatók [286] kezébe adni. Persze ehhez több önállóság, szakmai hozzáértés, szellemi bátorság és nem utolsósorban nagyobb ügyszeretet kellett volna. Szeretném megmondani azt is, hogy Sz. L. Rubinstein ellen a Szovjetunióban nem indítottak írtóhadjáratot. A pedagógiai tanszék vezetője volt a leningrádi főiskolán, azután

elkerült Moszkvába, bírálták, szidták, de mint szakembert nem vetették el. Rubinstein ma az Akadémia filozófiai intézetének vezetője. Általában is elmondható, hogy a szakemberek üldözésének az a formája, amely nálunk elég rövid idő alatt kialakult, a Szovjetunióban ismeretlen volt.

Surányi Gábor a továbbiakban megemlítette, hogy a Szovjetunióban is tapasztalható volt egy nem éppen egészséges jelenség, az tudniillik, hogy a tudományos centrum, Moszkva a maga intézményeivel és hivatalos álláspontjaival úgyszólván ránehezedett a vidékre. Pedig a fővároson kívül, vagy éppen a perifériákon is születtek alkotó gondolatok, jó kezdeményezések nem egy esetben elsősorban ott születtek. Sok vonatkozásban még olyan hatalmas, többmillió város, mint Leningrád is a „vidék” kategóriájába sorozódott.

Voltak és vannak nagyszerű tudósok – ez is beletartozik abba a nagy körbe – akik kiválóan ismerik a pedagógia széles országútján keletkezett és számukra szükséges műveket. Kiválóan ismerik a pedagógia és a lélektan világirodalmát, közülük többen nyugati országokban végezték az egyetemet. Ezek közül az emberek közül nagyon sokan ^[287] közvetlenül is résztvettek a forradalom utáni új iskola és művelődéspolitikai megteremtésében. Többeknek közvetlen kapcsolatuk volt Leninnel és Lenin munkatársaival. 1936 után közülük sokan csak úgy maradhattak meg tanszékeiken előző beosztásukban, ha megtagadták harminchat előtti álláspontjukat.

Voltak komoly erőfeszítések ezen a nagy körön belül az 1936 utáni korszakban is. Olyan megnyilvánulásaival találkozhatunk ennek pl., hogy míg Moszkvában Komenszkyról, a nagy cseh pedagógusról nem tartottak speciálszemináriumot, Leningrádban tartottak. Hónapokig elemeztük Leningrádban Pestalozzi műveit, Moszkvában azonban tudomásom szerint ez nem történt meg. Azt mondják, hogy Moszkvában még Makarenkóról sem volt speciálkollégium. Kazanszky professzor, amikor a felépítmény vita oly szélsőséges formákat öltött, ki merte mondani az évfolyamunk több mint százas létszáma előtt, hogy a vitát skolasztikusnak tartja. Az Ucsityelszkaja Gazeta c. újságban ezt a véleményét ki is nyilvánította; igaz, hogy úgy két évre rá elküldték alkotó szabadságra, de közben legalább megírta doktor disszertációját. J. J. Golant professzor ugyancsak a nyilvánosság előtt jelentette ki a didaktikai alapelvekről kibontakozó széles vitáról, hogy az spekuláció.

Tehát volt egy közszellem a szovjet neveléstudományban, volt egy ^[288] részleteiben előre mutató tendencia, és a tudományban megtűrték azokat is, akik nem értettek egyet a hivatalos vonallal. Különösebb adminisztratív rendszabályokat vagy embertelen eljárásokat ezekkel a kutatókkal szemben nem alkalmaztak.

Ezzel kapcsolatban egyik észrevételemet elmondtam. Másik észrevételem az, hogy ez a közszellem, ez a vitaszellem nem jutott el hozzánk. Hozzánk csak a hivatalos álláspont jutott el, és véleményem szerint az ebből származó károk nagy része éppen abban leli magyarázatát, hogy mi az ellenvéleményről nemigen szereztünk tudomást.

Ugyanakkor nem lennék hű az igazsághoz, ha nem mondanám el azt is, hogy ebből a helyzetből már a XX. kongresszust megelőzően is igyekeztek kijutni a neveléstudomány művelői. Megpróbáltam összegyűjteni néhány olyan tény, amelyek azt bizonyítják, hogy a dogmatizmus felszámolása, illetőleg a szembekerülés a fent említett hivatalos állásponttal megkezdődött már elég régen, még a mi kinttartózkodásunk alatt is. Sztálin halála után azonban feltétlenül. Hadd említsem meg pl., hogy B. M. Tyeplov 1952-ben a nyári lélektani kongresszuson a kutatási módszerekről a hivatalos állásponttól erősen eltérően beszélt. Visszahelyezte jogaiba az önmegfigyelést, mint kutatási módszert és egészében véve az ezt megelőző időkhöz képest sokkal tudományosabban közelítette meg ezt a kérdést. Emlékeztetek Protopopov ^[289] cikkére, amely a XX. kongresszus előtt íródott, s amely bátor hangvételével feltétlenül megtermékenyítette a pedagógiai gondolat fejlődését. A szovjet pszichológusok szükségesnek tartották résztvenni a kanadai és a genfi lélektani

kongresszusokon és tudomásom szerint ott nagy tiszteletnek örvendtek. Az ezekről szóló beszámolók elolvashatók a Voproszi Pszichologii c. folyóirat 1955. 1. számában. Ezek a beszámolók nemcsak, hogy nem voltak pocskondiázóak, de olyan alaposan ismertették az ott tárgyalt különböző kutatási területeket, hogy az legalább is elgondolkodtató.

Azt tapasztaltam, hogy a lélektan területén előbb indult meg ez az erjedési folyamat, a tudományosságra való törekvés folyamata. A nyugati tudománnyal a kapcsolatok létrejöttek és egyre terebélyesednek. A Voproszi Pszichologii c. folyóirat legutóbbi számában megjelent Piaget terjedelmes és nagyon érdekes cikke. A Szovjetszkaja Pedagogika múlt évi 8. számából arról értesülünk, hogy a Pedagógiai Tudományok Akadémiáján külön tagozatot létesítettek, amelynek az a feladata, hogy tanulmányozza, ismertesse és hasznosítsa a külföldi pedagógia eredményeit. Megemlíteném a Szovjetszkaja Pedagogika legutóbbi számának vezércikkét, amely rendkívül érdekes abból a szempontból, hogy némileg elemzi a múltat. Megemlíteném még ugyanebben a számban azt a recenziót, amely a legutóbb megjelent [290] neveléstörténeti tankönyvet bírálja. Ez számunkra főként abból a szempontból érdekes, hogy bizonyos lényeges pontokon korrigálja a szovjet neveléstörténet eddigi értékelését. Így pl. N. K. Krupszkajával kapcsolatban nem találja kielégítőnek az eddigi álláspontot, ti. azt, hogy nem mutatták meg eléggé Krupszkaja nagy és kiemelkedő szerepét a közoktatásügy fejlesztésében. Ugyanakkor szóváteszi azt is, hogy a tankönyv A. Sz. Makarenko szerepét eltúlozza, illetőleg olyan érdemeket tulajdonít neki, ami nem illeti meg ténylegesen. Felrója a tankönyv szerzőinek, hogy a nyugati pedagógiához való viszonyt illetően csak a negatív hatásokat mutatja be, de azzal nem foglalkozik, hogy milyen pozitív hatások érték a szovjet neveléstudomány fejlődését nyugatról.

Összefoglalva: a szovjet neveléstudományban megindult az erjedési folyamat, gyors ütemű fejlődés indult meg, s ennek jelei ott sokkal korábban mutatkoztak, mint nálunk. A szovjet neveléstudomány felelős irányítói – legalább is tudomásom szerint – soha nem követtek el olyan hibákat, hogy a pedagógia munkásainak egyszerűen megtiltották volna, hogy pedagógiával foglalkozzanak.

Gondolkodtam azon, hogy mi lehet ennek a magyarázata. Egyelőre odáig tudtam eljutni, hogy bajok vannak nálunk a demokratikus tapasztalatokkal. Nem vagyunk tapasztaltak a vitákban, azt hiszem, hogy a közéleti [291] demokratizmus tapasztalatai is nagyon szegényesek. Én Sztálin életében éltem a Szovjetunóban, és ott azt tapasztaltam, hogy nagyon is hevesen vitatkoztak egy-egy tanszéki megbeszélésen, nagyon nyíltan és őszintén megmondták egymásnak a véleményüket. Ennek ellenére az élet tovább folyt, nem dőlt össze a világ. Egyszóval a szovjet emberek valahogy jobban hozzá vannak szokva az éles, de elvi vitákhoz és ahhoz, hogy a véleményeltérések, a nézeteltérések még nem kell, hogy kölcsönös sértődöttséget eredményezzenek. És ez így van rendjén, ha a vita célja az, hogy egy igazság kiderítéséhez járuljon hozzá és nem az, hogy a vitatkozó felek fizikailag vagy erkölcsileg kölcsönösen megsemmisítsék egymást. Nálunk bizony gyakran lehet tapasztalni, hogy a viták csikorognak, nehezen maradnak meg elvi síkon. Úgy látom, hogy ez a tábor az itt töltött napok számával egyenes arányban már nagyon sokat segített ezen a helyzeten és reméljük, hogy hamarosan és sokat fogunk vitatkozni a kölcsönös bizalom jegyében.

Röviden szeretnék még hozzászólni a „madarak” problémájához. Hallottunk arról, hogy azok énekeljenek, akik tényleg madarak, vagy azok a madarak énekeljenek, akik tudnak is énekelni. Szeretnék még rámutatni a madaraknak egy harmadik kategóriájára. Azokra ugyanis, akik madarakká lettek, de a körülmények miatt nem szépen, hanem hamisan énekelnek, vagy akiknek a hangja még éppen csak mutál. Azt hiszem, [292] hogy érdemes lenne ezeket megtanítani a dalolásra, mert nagyon szeretnék szépen énekelni.

Lénárd Ferenc:

Valamennyiünk közös ügye a pedagógia továbbfejlesztése. Ennek biztosítás érdekében meg kellene szabadítanunk a pedagógia tudományának művelését egy-két előítélettől.

Az egyik ilyen előítélet: egy témával csak egy kutató vagy kutatócsoport foglalkozhat. Ezt az előítéletet azzal szokás megindokolni, hogy sok a kidolgozandó téma, de kevés a kutató. Ez valóban kényszerhelyzet. Ebben a kényszerhelyzetben is biztosítanunk kell, hogy az „egy téma – egy kutató” megoldás ugyanolyan termékeny legyen, mint az optimális „több téma – egy kutató” megoldás. Erre azért van szükség, mert a jelenlegi állapot monopolisztikus jellege azzal a rendkívül nagy hátránnyal jár, hogy a kutatók nem tudják egymás munkáját segíteni megbeszélések, eszmecserék, viták, bírálatok formájában a tudományos munka kidolgozása közben. Az ilyen bírálat sokkal eredményesebb, mintha az csak a több évi kutatás végső lezárása után történik. Ezen a helyzeten úgy segíthetnénk, ha – más tudományhoz hasonlóan – az egyes kutatók „előzetes jelentések” alakjában a pedagógiai folyóiratok hasábjain beszámolnának – megfelelő időközökben – [293] problémafelvetésükről, módszereikről, részleteredményeikről, stb. Ezzel tájékoztatnák a többi kutatókat és a pedagógusok széles rétegeit munkájukról így ezektől menetközben eredményesebb segítséget is kaphatnának.

Egy másik előítélet: a tudomány hasznosságának helytelen értelmezése. A tudományok története igen sok adatot szolgáltatott arra, hogy a tudományos eredmények hasznosságának utilitarista-pragmatista felvetése rendkívül káros. Helyes az a nézet, hogy a pedagógia tudományát a gyakorlati nevelés szolgálatába kell állítani. Helytelen azonban ezt a nézetet szimplifikálni. A tudomány és a gyakorlat kapcsolata igen bonyolult. Felvethet a gyakorlat problémákat, amelyeket a tudománynak, előbb-utóbb meg kell oldani. Nem nevezhető szűk prakticismusnak az sem, ha az elmélet csak egyes részletkérdésekre tud feleletet adni. Ugyanakkor lehetséges az is, hogy egy részletkérdés megoldása olyan elmélet megszületését vonja maga után, amelyről csak később derül ki, hogy más vonatkozásaiban is kitűnően alkalmazható a gyakorlatra. Lehetséges azonban a megfordított eset is. Ezzel akkor találjuk magunkat szemben, amikor olyan elmélet születik, amelynek kezdetben semmilyen kapcsolata sincs a gyakorlattal és az elmélet alkalmazására csak jóval később kerül sor. /Vigyázat, ez nem annyit jelent, hogy az ilyen elmélet nincsen kapcsolatban a valósággal!/ Ilyen esetre példa az [294] atomelmélet, a kibernetika, stb. Nem hiszem, hogy van olyan ember, aki egy elméleti megállapításról egymaga el tudná dönteni, azt hogy az hasznos-e vagy sem. Nem lenne tehát helyes valamilyen tudományos munkát megakadályozni azzal, hogy az nem látszik hasznosnak.

Pedagógiai tudományos kutató munkánk eredményességét nagymértékben csökkenti, hogy igen jelentős a terminológiai tisztázatlanság. Nehezen jutunk előre akkor, ha pl. nem tisztázzuk, hogy a politechnikai nevelés, a politechnikai oktatás, a politechnikai képzés, stb. elnevezések közül melyik a helyes, melyik a helytelen; továbbá abban az esetben, ha szükséges többféle terminust használnunk, mindegyiknek mi a pontos tartalma. Helyes lenne pedagógiai rendszertani és terminológiai kérdésekben felvenni a kapcsolatot az enciklopédia szerkesztőivel, akik éppen az elnevezésekre igen nagy anyagot gyűjtöttek össze.

Lénárd elvtárs a továbbiakban a pedagógiai kutatási tervvel foglalkozott; itt hiányolta a felnőttoktatás és a levelező oktatás kérdéseinek tanulmányozását. – A könyvészeti munkálatok fontosságával kapcsolatban egy olyan bibliográfia összeállítását sürgette, amely a könyvészeti adatokon kívül az egyes munkák legfontosabb tartalmi adatait is feltüntetné. Ezzel kapcsolatban rámutatott a szovjet referáló folyóiratok példájára. – Végül a külföldi utazásokról és a magyar kultúrattaséknak arról a feladatáról beszélt, hogy azoknak tudományos [295] szerveinket is tájékoztatniok kellene a külföldi tudományos – és speciálisan a pedagógiai – életéről.

Dobos László

elvtárs hozzászólásában, az ifjúsági szervezetekben megindult pedagógiai kutatómunkát jellemezte. Bevezetésül

arról beszélt, hogy milyen hasonlóságok és eltérések vannak az ifjúsági szervezetekben folyó nevelőmunka és a katonai nevelés között. A legnagyobb különbség az ifjúsági szervezetek tagjainak életkori differenciáltsága. Az ifjúsági szervezetben folyó nevelőmunkában éppen az életkori differenciáltság, valamint az ugyanazon életkoron belüli rétegződés okozza a legtöbb nehézséget. Ezen a ponton ütközött össze a valóság azokkal az irreális szándékokkal, amelyeket a DISZ Központi Vezetőségének időnként megfogalmazott határozatai hoztak. Ezek ugyanis többnyire egy absztrakt ifjúsági szervezetben élő absztrakt DISZ-fiatalt képzeltek maguk elé; az ilyen ifjúról állapították meg a határozatok, hogy „erkölcsi arculata az utóbbi évek során gyökeresen megváltozott”. Az absztrakt ifjúsági szervezet kérdése összefügg Zibolen Endrének a papír társadalomban papír pedagógusok által nevelt papír tanulókra vonatkozó megállapításával, – amivel arra utalt, hogy az elmúlt időszakban a valóság nem mindig azt tükrözte, amit a nyilatkozatok hangoztattak.

Dobos elvtárs hozzászólását ezután következőképpen folytatta: [296]

Amikor a Pedagógiai Tudományos Intézetben felmerült annak szükségessége, hogy az ifjúsági szervezetekben folyó nevelő munka kérdésével foglalkozzunk, az úttörő-szervezetből a középiskolai DISZ-be való átmenet kérdését választottuk kutatási feladatul. Az átmenet problémája azóta, amióta e kérdést felvetettük, általános pedagógiai témává lett. Itt szeretnék röviden rámutatni arra, hogy az átmenet kérdése nemcsak az ifjúsági szervezetek szempontjából, hanem egyéb szempontokból is problémát jelent.

Az átmenet kérdése – 14 éves korban – elsősorban iskolaszervezeti probléma. Erről éppen mostanában, legutóbb a Petőfi Kör vitáján is szó esett. Az általános iskolai tanulók ugyanis a serdülőkor derekán végzik el az általános iskolát, számosan ezzel be is fejezik rendszeres tanulásukat, az életkori szakasz azonban, amelyben benne élnek, nem zárul le. A továbbtanulók is mint serdülők kerülnek át a gimnáziumba, ahol viszont nem egyszer felnőtties komolyságot kívánnak tőlük.

Az átmenet kérdése felmerül az ifjúsági szervezetben is, hiszen az úttörőcsapat tagjai – a nyolcadikosok eltávozásával – elveszítik legtermészetesebb vezetőiket, a náluk néhány évvel idősebb ifjúság vezetőket.

Jelentkezik az átmenet problémája didaktikai szempontból és ez a [297] mostani vitán is többször szóba került. A nem egészen egyenlő szintű követelményeket támasztó, különböző jellegű általános iskolák munkája összehangolatlan a sokkal egységesebb szintű követelményeket támasztó középiskolák igényesebb munkájával. A középiskolai tanulók tanulmányi eredményének hanyatlása az általános iskolai teljesítménnyel szemben, elsősorban ennek az igényesebb tanulókezelésnek a következménye.

S végül jelentkezik az átmenet problémája az erkölcsi nevelés szempontjából is. Különösen a vidéki pedagógusok a megmondhatója annak, hogy néha egy-egy középiskola első osztályába 20–25 különböző jellegű általános iskolából kerülnek össze a tanulók, merőben különböző szokásokkal, tradíciókkal, és a középiskola első osztályában ezeknek a különböző szokásokkal rendelkező tanulóknak az egységes magatartásra szoktatása jelenti a legfőbb problémát.

Az ifjúsági szervezet szempontjából tehát ebbe a kérdéscsoportba kellett beágyaznunk azt, amit az átmenet kérdésének neveztünk.

Néhány szót a végrehajtott vizsgálatról. Ezt úgy bonyolítottuk le, hogy az ország minden részéből, összesen 1500 elsőosztályos gimnazistának adtunk fel kérdéseket, amelyek a diákok DISZ-hez való viszonyát voltak hivatva tisztázni. A módszer részben az ankét, részben a személyes kikérdezés módszere volt. [298] Természetesen ez az utóbbi vezetett mélyebb és átfogóbb vizsgálati eredményhez. Az anyagot feldolgoztam és azt egy nyilvános intézeti vitán megtárgyaltuk. Erről itt csak annyit mondanék, hogy a vitán a gyakorló pedagógusok a feltárt eredményeket általában tipikusaknak, reálisaknak találták, s éppen nem véletlen, hogy a vitában résztvevő nem gyakorló pedagógusok vélték úgy, mintha a munka nem a valóságot tükrözné és a negatív optika vádjával illették a szerzőjét. Különösképpen kifogásolták

módszerem egyoldalúságát. Természetes, hogy ez a vizsgálat – mint első ilyen irányú kísérlet – nem volt mentes a hibáktól, ezekre tegnapi értékelésében Mérei elvtárs is rámutatott. Mégis – a Kongresszus előtti merev álláspont jellemzéséül – hadd mondjam el, hogy ennek a tanulmánynak az egyik hivatalos bírálója legfőbb hibának azt tartotta, hogy a módszere azért nem jó, mert ezerötyszáz tanuló szubjektív véleményére alapítva nem lehet érvényes megállapításokat tenni. Ezt annyira jellegzetes, kongresszus előtti, dogmatikus álláspontnak vélem, hogy szükségesnek tartottam itt megemlékezni róla.

Szeretném néhány szóval a másik vizsgálatomat is jellemezni. Ezt az elmúlt félévben egy konkrét intézkedésből kiindulva kezdeményezte az intézet. A múlt év őszén ugyanis a DISZ Központi Vezetősége egy intézőbizottsági határozattal bevezette az általános iskola VIII. osztályába a DISZ-szervezet ^[299] megalakítását. Előzőleg véleményt kértek tőlünk egy szűkkörű megbeszélésen, ahol Kiss Gyula miniszterhelyettes és még néhányan, akik az ifjúsági szervezetek ügyével foglalkoznak, kifejtettük azt, hogy féltjük az általános iskola egységét, de az úttörő szervezet egységét is, ezért nem tartjuk kívánatosnak a kísérletet, mert az az aggodalmunk, hogy esetleg helyrehozhatatlan pedagógiai következményekkel jár. A DISZ Központi Vezetősége ennek ellenére – hangsúlyozom, hogy Kongresszus előtt voltunk – a határozatot meghozta és hétszáz kísérleti iskolában megalakította a DISZ-szervezeteket. Mi arra az álláspontra helyezkedtünk, nézzük meg, hogy amit mi eleve rossznak tartottunk, az a megvalósításban valóban rossznak bizonyul-e? Ebből a célból a hétszáz kísérleti iskola közül harmincban rendszeres megfigyeléseket és kísérleteket végeztünk. A kísérletek kb. olyan irányúak voltak, hogy egyes iskolákban, pl. megmaradtak az őrsi keretek, más iskolákban pedig felbomlottak a DISZ-szervezet megalakulása után. Azután kísérleteket végeztünk arra is, hogy az úttörő-szervezet mellett, vagy a helyett alakuljanak-e meg a nyolcadikos DISZ-szervezetek. Kísérletek folytak arra, hogy melyik sikerebb: ha a nyolcadikos diszisták az úttörők között végzik a munkájukat, vagy az úttörőcsapattól függetlenül. Az igazság kedvéért meg kell mondanunk, hogy vizsgálatunk – előzetes aggodalmaink ellenére – pozitív eredményeket is hozott. Néhány helyen – főleg vidéken – az ifjúság ^[300] mozgalmi lelkesedése megnövekedett. Mégis kiderült, hogy az ifjúság általában nem fogadta kitörő örömmel a DISZ-szervezet megalakítását, sőt határozottan és szívósan úttörő-pártinak bizonyult. Az érdemesség vagy életkor kérdésében hevesen vitatkoztak, az ifjúság nem ismerte el az életkor álláspontját, ugyanis az osztályban a tanulók nem életkor szerint értékelik társaikat, hanem részben tanulmányi előmenetelük, részben társaikhoz való viszonyuk alapján. Kitűnt az is, hogy a nyolcadikos DISZ-szervezet lefőlözte az úttörőcsapatot, elsorvasztotta azt, az úttörő-életet ellaposította, és ami a legsúlyosabb következmény volt: megbontotta a VIII. osztályok egységét.

És most szeretnék – fordulatszerűen – valamiről beszámolni. Amíg az előző vizsgálatunk eredményét a DISZ vezetősége kelletlenül fogadta és szemléletünket negatív optikájúnak vélte, mostani eredményeink mellett az úttörő-osztály nem ment el behunyt szemmel, s amikor a DISZ Központi Vezetőségének jeleztük, hogy nekünk milyen eredményeink vannak, most már megvoltak az analízatorai arra, hogy e jelzéseket felfogja. Ennek következményeként az általános iskolai DISZ-szervezetek megalakítását, mint helytelen kísérletet visszavonta.

S most néhány szóban még Lénárd Ferencnek arra a megjegyzésére válaszolnék, hogy az elmélet és gyakorlat kapcsolata bizonyos esetekben ^[301] mily nagy jelentőségű. Kétségtelen, hogy az ifjúsági szervezetekben folyó kutatómunka látszólag a pedagógiai tudományos kutatás margóján folyik. Legalább is nem látszik központi kérdésnek. Ha finnyásan kezeltük volna, akkor nem szállíthattunk volna tudományos megfigyeléseket, és a gyakorlat most tovább vonszolná ezt az általános iskola szempontjából balul sikerült kísérletet, amit a következő évben már általánossá tettek volna. Egy-két éven belül valóban az általános iskola

egysége és mozgalmi élete látta volna kárát annak, ha mi a tudomány eszközeivel fel nem tárjuk ezeket a hibákat. Az elmélet és gyakorlat ilyen kedvező kapcsolata a jövőben csak növelheti a tudományos munkatársak kutató kedvét.

Mezei Gyula:

A szakszervezet a tábor megszervezésében elsősorban a gyakorlati pedagógusok kívánságára vett részt. A gyakorlati pedagógusok ugyanis igénnyel lépnek fel a neveléstudománnyal szemben és nagy várakozással figyelik a mostani megbeszélések eredményeit.

Hadd említsem meg példának a füredi általános iskola nevelőinek már a táborozásunk időszakában tartott megbeszélését, melyen résztvettem. Felvetett kérdéseik bizonyítják kartársaink érdeklődését. Kiss Árpád elvtárs sajnálattal említette, hogy a pedagógusok [302] keveset olvasnak; viszont a füredi pedagógusok azt kérdezik, milyen szakkönyveket olvashatnak, hogy eredményes munkát tudjanak végezni, tartalmasabbak lesznek-e a pedagógiai folyóiratok, adnak-e választ napi munkájuk ezernyi kérdésére. Zavar uralkodik közöttük a különböző pedagógiai irányzatok megítélésében, különösen nem tudják, hogy mint vélekedjenek a sokat hangoztatott pedológiáról. A pedagógusok ilyen és ezekhez hasonló problémákra várnak választ az itt folyó megbeszélésektől. A magam részéről nagyon örülök annak, hogy a tudomány emberei oly nagy figyelemmel és megértéssel beszéltek itt a gyakorlati pedagógusok igényeiről és készek segítségükre lenni. Csak helyeselni tudom Mérei elvtárs megfogalmazását, mely szerint a neveléstudomány emberei számára nem a nevelési cél megjelölése a legfontosabb, hanem az az út, amelyen a célhoz el lehet jutni. Ez nagy segítséget jelent a gyakorló pedagógusok számára a cél eléréséhez.

Komlósi elvtárs is beszélt a neveléstudomány fejlődésének feltételeiről. E kérdésben kétféle vélemény is hangzott el. Az egyik szerint a gyakorlati pedagógusok bizonyos fenntartással élnek a tudomány embereivel szemben, mások kifogásolták, hogy kevesen kapcsolódnak be közülük a neveléstudomány művelésébe. Komlósi elvtárral egyetérték. Valóban igaz, hogy a gyakorlati pedagógusokban él valamilyen fenntartás a tudomány embereivel szemben. Azt hiszem, hogy ezt Önöknek meg kell [303] érteniök. Elég, ha példaképpen csak a múlt tanévben legtöbbet emlegetett világnézeti nevelés célkitűzését idézem. Már a megfogalmazásban is összezavartuk a pedagógusokat, egyszer politikai-világnézeti, máskor eszmei-politikai nevelésről beszéltünk. Brigádok szálltak ki, hogy a pedagógusok e téren folytatott nevelői tevékenységét felülvizsgálják. Pedagógusokat tüntettek ki és váltottak le e munkában elért eredményeik alapján, s csak amikor ez a folyamat már egy éve tartott, jött össze a minisztériumban néhány elvtárs, köztük a PTI és az egyetem pedagógiai tanszékének képviselője, és próbálták megfogalmazni, hogy mit jelent a világnézeti nevelés, mi a tartalma ennek a helyes célkitűzésnek. A pedagógusok az ilyen fajta irányítást a tudomány embereinek rovására írják, akár ők a hibásak, akár nem. Ezen kívül azt mondják, hogy a neveléstudomány képviselőitől nem kaptak segítséget ennek a feladatnak a megoldásához, pedig azt minden nap számonkérték tőlük. Mondhatnék egy másik példát is. Amikor Zajcsenko könyve elterjedt Magyarországon, akkor csak olyan órákat lehetett tartani, amilyenek ott elő voltak írva, és aki eszerint tartotta óráit, haladó volt. Viszont mélységesen reakciós volt az, aki ettől eltérően tanított, Herbart-követőnek számított, anélkül, hogy megmagyarázták volna neki, miért. Nyilván az ilyesmit is a tudomány rovására írják a gyakorló pedagógusok.

Ennek ellenére nem hiszem, legalább is szeretném nem hinni, hogy a [304] gyakorló pedagógusok bevonása a neveléstudomány művelésébe olyan nagy nehézségbe ütközne. A gyakorló pedagógusok maguk is sok gyűjtő munkát végeznek, amit a tudomány fel tud használni. Biztosan ismerik Önök is a szakszervezet és az MSzT azon közös tevékenységét, amelynek során a közösségi neveléssel kapcsolatos tapasztalatokat gyűjtöttük össze. A szakszervezetnek voltak munkaközösségei, amelyek a világnézeti nevelésre vonatkozó

adatokat gyűjtötték össze; ezeket juttattuk el a minisztériumhoz. Ha egy pedagógust a kormány kitüntetett, megkértük, írja le módszerét, melyért a kitüntetést kapta. Ha ezt szervezeten csinálnánk, ha a neveléstudomány kutatói segítséget adnának ezeknek a pedagógusoknak, elsősorban annak a sok száz kitüntetett pedagógusnak, hogy milyen alapon, milyen módszerrel dolgozták fel tapasztalataikat, ezzel feltétlenül gazdagítanák a neveléstudományt. A pedagógiai felolvasások jobb megszervezésével, publikációs lehetőségeik bővítésével szintén hozzájárulhatnánk a neveléstudomány fellendüléséhez. A pedagógusok közül nagyon kevesen ismerik még ezeket a felolvasásokat.

Szükség van arra is, hogy a gyakorló pedagógusok, tapasztalataik tudományos igényű feldolgozására publikációs lehetőséget kapjanak. A szakszervezet azt tervezi, hogy a Nevelők Lapja havonta egyszer 4 íves mellékletet adna ki erre a célra. [305]

Ugyancsak igen fontos az is, amiről Fehérvári elvtárs is beszélt, ti. hogy a pedagógiai elmélet eredményeit megismertessük a pedagógusokkal. Tettamanti elvtárs sokszor kifejezte aggályát, amivel én is egyetértek, hogy ha túl sok szerv foglalkozik ezzel a kérdéssel, akkor az esetleg azt eredményezi, hogy a pedagógusoknak túl sok ülésre kell elmenniük, és ez inkább csak megterhelésüket fokozza, mintsem pedagógiai ismereteiket bővíti. A szakszervezet Központi Vezetősége foglalkozik azzal, hogy a szakszervezeti munka megjavítása, általában a pedagógiai kérdésekkel való alaposabb foglalkozás érdekében létrehívja azokat a tagozatokat, melyek, mint a régi tanító és tanáregyesületek utódai, egészen 1949-ig tovább éltek. Helyes lenne a megszületendő pedagógiai társasággal megegyezésre jutni, hogy a népszerűsítő tevékenységét majd ezeken a tagozatokon keresztül végezze. Ily módon elkerülhetjük ezen a területen a kettős szervezést.

Másik feladata lenne a szakszervezetnek a pedagógiai ismeretterjesztés érdekében a szaksajtó népszerűsítése. Biztosítani kell, hogy a pedagógusokhoz valóban eljusson a szaksajtó és lehetőségük is legyen olvasni termékeit. Ugyanez áll a szakkönyvekre is. Szükségesnek tartanám azt is, hogy a tábor eredményeit minél többen megismerjék. Javaslom, hogy a tábor szó szerinti jegyzőkönyvét adjuk ki nyomtatásban. [306]

A szakszervezet fontos feladatát látom abban is, hogy mind több lehetőségét teremtsen meg az elméleti és gyakorlati pedagógusok találkozásának. Még azt említem meg, hogy véleményem szerint a szakszervezetnek a jövőben jobban kell segítenie a neveléstudomány művelőit az alkotó munkájukhoz szükséges feltételek megteremtésében. Ehhez elsősorban azt az általános demokratikus szemléletet kell megteremteni, amely nélkül nem létezhetik egészséges neveléstudomány. Egy olyan szakszervezetnek, mely nem képes ezt a légkört megteremteni, nem lehet létjogosultsága. Az is feladata a szakszervezetnek, hogy a neveléstudomány művelőinek nagyobb megbecsülést szerezzen mind a pedagógusok között, mind a társadalomban. Gondolok itt erkölcsi és anyagi megbecsülésükre egyaránt. A táborozás után a javaslatok megvalósításában is közre szeretnénk működni. És ha mindnyájan együttműködünk, akkor reméljük a füredi platform valóban eredményeket hoz.

Szokolszky István

hozzászólásában a szakdidaktikai kutatómunka és a pedagógus továbbképzés kérdéseivel foglalkozott.

Hiányolta, hogy a neveléstudományi kutatási tervben túlságosan kevés a szak módszertani kutatómunkák száma, pedig a pedagógusoknak az ilyenfajta munkákra lenne a legnagyobb szükségük. Különös gondot kellene fordítani a nemzeti tárgyak tanítási módszertanának kidolgozására. A [307] szovjet módszertani munkák között sok az értékes, sok tekintetben használható munka, de a magyar nyelv és irodalom, a történelem és a földrajz tanításának módszertanát nekünk magyaroknak kell kidolgoznunk. Neveléstudományunknak nem csak hazai, hanem külföldi igényeket is ki kell elégítenie ezen a téren, mert a magyar nyelv és irodalom tanításával foglalkozó módszertani művek iránt nagy érdeklődés nyilvánulna meg a csehszlovák és a román népköztársaságban magyar nyelvet és irodalmat tanít tanárok körében.

A pedagógus továbbképzés terén javulás mutatkozik abból a szempontból, hogy a KPTI jelentős lépéseket tett az ideológiai és a szakmai továbbképzés egymáshoz közelítése érdekében. A helyzet jelenleg azonban az, hogy a megyék költségvetésében csak az ideológiai továbbképzésre van pénz, szakmai összejövetelek megszervezésére azonban nincs. Az általános iskola továbbfejlesztése szempontjából igen fontos lenne a falusi és tanyai általános iskolai nevelők megfelelő továbbképzésének biztosítása. Habár a neveléstudományt helytelen lenne sürgetni bizonyos eredmények elérésének érdekében, mindazonáltal az elodázhatatlan problémák megoldásához segítséget kell nyújtanunk a pedagógusok számára. Ez a továbbképzés egyik legfontosabb feladata. Hogy a továbbképzés valóságosan meglévő igényeket elégít ki, annak legfőbb bizonyítéka, hogy a KPTI kiadványai nem porosodnak a raktáron, mint oly sok más munka.

Szokoloszy elvtárs befejezésül javasolta, hogy a füredi tábor foglaljon állást: az illetékesek biztosítsanak legalább olyan mértékű anyagi alapot a szakmai ^[308] továbbképzésre, mint amilyen az ideológiai továbbképzésre jelenleg rendelkezésre áll.

Zagyva Imre:

Mielőtt felvetek néhány gondolatot, tolmácsolom a Párt Központi Vezetősége Tudományos és Köznevelési Osztályának üdvözlését.

A párt a füredi tudományos táborozást jelentős határkönek tartja a neveléstudomány előrevitele szempontjából. A tábor már korábban össze kellett volna hívni, de „ami késik, nem múlik”. A táborozás abból a szempontból is jelentős, hogy itt a résztvevők bátran megnyilatkoztak, mindenki fenntartás nélkül elmondta gondolatait, terveit, de aggodalmait is. Tudományos életünk demokratizmusának kiszélesítése terén is jelentős határköhöz érkeztünk tehát. Egy sor olyan gondolat vált itt nyilvánossá, amely különben megrekedt volna, és ez a közösség szempontjából aligha járna haszonnal. Így pedig hasznot meríthetnek belőlük a pártvezetés, a kutatók, s mindazok, akik hivatásuknak és kötelességüknek érzik a neveléstudomány fejlesztését.

Mindezt osztályom nevében teljes elismerésemet és köszönetemet nyilvánítom a tábor résztvevőinek.

A tábor jelentőségét a sok ^[309] felvetett gondolon kívül emeli a résztvevők aktív, tenni akaró, a személyes átfűtöttségtől izzó szelleme is: ez bizonyára az egész táborozás alatt számúzta a kimerítést és a hűvös tárgyilagosságot.

Talán ebből a nagyszerű átfűtöttségből is adódott, hogy a feldolgozandó témák kiválasztása szempontjából itt két irányzat alakult ki. A megbeszélések középpontjában az elvtársak által összeállított kutatási terv állott. A benne felsorolt témák legnagyobb részükben az élet által parancsolt szükségességből fakadtak. Voltak azonban itt olyanok is – és ezekkel az elvtársakkal most nem kívánok behatóbb vitába szállni – akik az élet parancsolt tématerével szemben az egyéni szenvedélyből fakadó témák feldolgozása mellett szálltak síkra. Semmi esetre sem szabad még egyszer elkövetnünk azt a súlyos hibát, hogy az egyéni törekvéseket semmibe vegyük vagy elnyomjuk, mert ezzel teljesen megbéníthatjuk a tudományok fejlődését. Kardos és Mérei elvtársak, de mások is beszéltek arról a hatalmas erőről, amelyet az egyéni érdeklődés táplál. Mindenki tudja magáról, hogy milyen eredménnyel csinál olyan dolgot, amihez kedve van, s mily keserű gyümölcse terem a kényszerített, kedv nélküli munkának. Mégis úgy vélem, hogy csupán spontán indítatásokból az élet, a szükségletek által megkívánt tervszerűség nélkül nem szolgálhatnánk ^[310] kellő eredménnyel a tudomány célkitűzéseit: a bonyolult elméleti kérdések tisztázását, a gyakorlati munka támogatását.

El kell érünk végre, hogy a két tényezőt: a szükségletek által követelt tervszerűséget és az egyéni hajlamokat, az egyéni érdeklődést összeegyeztessük, hogy így a tudománynak egy magasabb rendű koncepciója jöhessen létre.

Sokan elmondották itt, de különben is köztudomású, hogy a gyakorlat emberei, sőt az egész társadalom is sürgős segítséget várnak a tudomány munkásaitól. Csak egyetlen példát említek.

Érezhető volt, hogy a táborozás résztvevőiben sem egyértelműen él a „pedagógia” fogalma. Képzeli el az elvtársak, hogy az emberek tudatában mennyi téves értelmezés lappang csak ezzel az egyetlen fogalommal kapcsolatban is. Itt van az ideje annak, hogy az olyan alapvető fogalmakat, mint amilyenek a pedagógia, a politechnika, a politechnikai oktatás, nevelés, képzés, – végre egyszer tisztázzuk. Milyen kaotikus módon jelentkeznek ezek a fogalmak sok pedagógusban, nem is szólva a társadalom nem-„szakember” részéről! Sajnos még egyetlen olyan tanulmány vagy cikk sem jelent meg a közoktatáspolitikai vagy elméleti folyóiratokban, amely ezeket a fogalmakat egyértelműen tisztázta volna. A politechnika fogalmát az OM tanévnyitó értekezlete csak még jobban összekuszálta. Az értekezlet résztvevői közül sokan [311] kétségbeesetten mondták, hogy most már végképp nem értik: mi is az a politotechnizáció? Azt hiszem, méltán várja társadalmunk sok alapvető fogalom tisztázását a tudomány embereitől.

Véleményem szerint senki se kezdjen olyan munkába, amihez nem ért. Viszont hangot akarok adni annak a véleményemnek is, hogy a gyakorló pedagógusoknak és az elmélet embereinek közös munkában kell összeforogniuk, és meg kell teremteniük az együttműködést az egyes közös elméleti vagy gyakorlati célok elérése érdekében. A tudományos munkának sok olyan szakasza van, amelybe be kell vonni a gyakorló pedagógusokat; az elméletileg szerényebb felkészültségűek széles tömegeit sokkal gyakrabban kell igénybe venni. Egy-egy magasabb cél elérése érdekében össze kell fogni! Ezt az összefogást maguk a pedagógusok is igénylik. Rövid idő alatt az ország sok részét bejártam. A pedagógusok elmondták, hogy igyekezettel dolgoznak különféle kutatómunkán. Egyes megyékben a kutató pedagógusoknak már egész tervszerű hálózata épült ki. Sok jó erő dolgozik a vidéken! Tanúság erre táborozásunk is, melyen a vidéknek sok jelentős képviselője emeli a megbeszélések színvonalát!

Nem becsülném le a „szürke” gyakorló pedagógusok apró kis „céduláit” sem. Azonban nekem is az a véleményem, hogy a vidék központi irányítás nélkül mégis csak széteső erőit egy nagy [312] közös erőfeszítésbe befogni az élenjáró kutatóknak vagy egy központi szervnek a feladata. Ugy gondolom, hogy a nagyobb kutatási témákat sok gyakorló pedagógus bevonásával kell feldolgozni. Azoknak pedig, akik elég tehetséget és kedvet éreznek magukban a munkára, adjunk szakmai tanácsokat és segítséget. Igénybevételüket, a segítséget és a tanácsokat az országban sok lelkes pedagógus várja!

Mostanában sokat hivatkoznak arra a Kínában kiadott jelszóra, hogy „minden virág virágozzék, minden madár énekeljen”. Ehhez csak azt szeretném hozzátenni, hogy a madarak csak olyan áriákat énekeljenek, amelyeket úgy tudnak előadni, hogy azt élvezni is lehessen.

Szeretném felvetni az alkotói etikának egy fontos követelményét. Ez az illő szerénység. Természetesen bátran kell próbálkozni, de a bátor próbálkozáson belül illő szerénységgel kell hozzányúlni a témához! A tudomány vára szentély, amelybe kellő tisztelettel kell belépni! Azt hiszem, hogy a kezdők, a fiatal kutatók akkor szolgálják a legjobban a tudományt, ha nem restellnek tanulni az idősebbektől és ha szűkebbkörű témákat választanak.

Egyetértek azokkal a felszólalásokkal, amelyek a tudomány embereinek nagyobb megbecsülését követelték. Magam is fontosnak tartom a kutatómunka támogatását. Komlói elvtárs és [313] mások is tettek itt olyan javaslatokat, amelyek rövid idő alatt konstruktívan elősegíthetik a munka haladását. Igen jó gondolatnak tartom pl. a pályázatok kiírását elvégre az anyagi érdekeltség elvét sem lehet egészen mellőzni ebben a kérdésben. Lényegesnek tartom, és az OM figyelmébe ajánlom, hogy azok, akik tudományos munkával foglalkoznak, részesüljenek kivételes bánásmódban, kapjanak bizonyos kedvezményeket. Adjunk meg nekik minden támogatást, hogy nyugodtan dolgozhassanak. Nem szabad itt kicsinyeskedni, és a kutatók munkáját szűk szempontból nézni. Helyeslem azt a kívánságot is, hogy a türelmetlenség szellemét azonnal számoljuk fel. Nem szabad csupán azt nézni, hogy a

kutatómunkának mikor és mennyi haszna lesz. Hiszen, ha a munka eredménnyel jár, az az egyetemes kultúra, az egyetemes haladás szempontjából fog hatalmas értéket jelenteni. Ígéretet kell tennem arra, hogy a tudományos munkával foglalkozó elvtársakkal szemben a legteljesebb türelmet fogjuk tanúsítani és kéréseiket támogatni fogjuk.

Tegnap este néhányan még sokáig beszélgettünk. Nagyon hasznos eszmecserét folytattunk a debreceniek tervéről. Az a véleményem, hogy ha a kutatók egy fontos kérdéssel kapcsolatban kísérletet akarnak végezni egy iskolában, akkor arra mindenképpen lehetőséget kell teremteni, még akkor is, ha egy egész iskola munkáját kísérletünk céljának szolgálatába akarják állítani. Hiszen ^[314] az ilyen munkának a jövő szempontjából komoly eredményei lehetnek.

Szeretnék még egy-két itt felmerült kérdésben állást foglalni. Az egyik az, hogy előről kezdjük-e vagy tovább fejlesszük a kutatómunkát? Azt hiszem, most már tisztázottnak tekinthetjük, hogy el kell ismernünk azokat a nagyszerű eredményeket, amelyeket eddig az emberiség a neveléstudomány terén is alkotott, s nem szabad azokat abban a szellemben kezelnünk, hogy válogatás nélkül sutba dobjuk őket. Sajnos, eddig ez a szektás szellemiség uralkodott, ami hatalmas károkat okozott az egyetemes emberi kultúra szempontjából. Használjunk fel mindent, amit eddig az egyetemes emberi kultúra a neveléstudományban alkotott, és az eddig még fel nem használt anyagot bocsássuk a kutatók rendelkezésére.

Úgy gondolom, hogy a neveléstudomány művelőinek és az egyéb tudományágakkal foglalkozó tudósoknak a jövőben sokkal szorosabb kapcsolatokat kell ápolniuk. Ennek persze vannak nehézségei, mert a többi tudományok művelői elsősorban a maguk problémáival foglalkoznak; azt hiszem azonban, hogy ha mi szorgalmazzuk majd ezeket a kapcsolatokat, nem fognak mereven elzárkózni, s ekkor egymás gondolatait felhasználva, csak hasznot meríthetünk majd egymás munkájából.

Felszólalásomat azzal a kívánsággal szeretném befejezni, hogy az az ^[315] ambíció és azok a nagyszerű kezdeményezések, amelyek ennek a hétnek a munkáját jellemezték, egy pillanatra se akadjanak meg. Tartsák az elvtársak továbbra is nyitva azt a fényforrást, amelyet ezen a héten kigyújtottak, hogy bevilágítsa majd a gyakorlat széles országútját.

Vajda György Mihály:

Mezei elvtárs említette, hogy a füredi pedagógusok azt kérdezték tőle, hogy mit olvashatnak. Ez a kérdés szíven ütött engem, mert az volt az érzésem, hogy a fogalmazás hiteles. Nem azt kérdezték, hogy mit olvassanak, hanem, hogy mit olvashatnak. Ebben a finom eltérésben igen mély különbséget látok, ami sajnos az elmúlt évek eredménye a pedagógusok széles tömegében. Olyan pedagógusokat neveltünk, akik nemcsak segítséget, hanem szinte szájba rágást várnak. Olyan beható irányítást, amely kiterjedne arra is, mit szabad olvasniok. Ezért aggályt éreztem magamban, elmondhatom-e, amit szándékoztam? De mégis úgy érzem, el kell mondanom: vajon pedagógusainkkal, akik ebben a pillanatban az önállóságnak ilyen fokán állnak, meg tudjuk-e valósítani nevelésünk célkitűzéseit? Arra gondolok, hogy a nevelés lényegében mindig felszabadítást jelent. Ez – úgy gondolom – Lenin meghatározásának, hogy a nevelés: szervezés – ^[316] csupán más megfogalmazása. Hiszen szabadon élni csak szervezett módon, szervezett társadalomban lehet. Tehát úgy hiszem, áll az a tétel, hogy a nevelés felszabadítást jelent. Éppen ezért nem lehet eléggé hangsúlyozni azt, ami a nevelőképzésre vonatkozó tegnap esti megbeszélésünkön is felvetődött: hogy amíg nem sikerül nevelőképzésünknek kellő nevelői személyiséget kialakítania, olyat, akinek önálló gondolkodása és véleménye van, ítélettel rendelkezik, mer élni a fejével, amíg nem sikerül pedagógusainkat arra ránevelni, hogy döntsenek saját maguk a kérdésekben – addig csak vergődünk, és nagyon nehezen tudunk kijutni abból a nehézségből, amibe kerültünk. S ez egyúttal arra is utal, hogy az itteni megbeszélések hangja, szabad légköre, mennyire nem a

nevelésügy és a neveléstudomány legfelsőbb körében dolgozók „magánügye”, s mennyire olyan dolog, amit – véleményem szerint – megfelelő formában megírva a legszélesebb körben el kell a pedagógusok közt terjeszteni, bátran és különösen olyan kommentálás nélkül, amely megfosztaná őket attól, hogy maguk is meggondolják, hogy áll a dolog. Ami az itt elhangzottakból értékes volt – s az elhangzottak megfelelő megrostálására megvannak az illetékes szervek – azt széles körben kell közölnünk. Olyan tény lesz ez, amely nevelésügyünkben fontos változásokat hozhat, elősegítheti annak a nyomott iskolai légkörnek a felszabadulását, amely – megítélésem szerint – ma még jellemző. [317]

Az iskoláinkat és nevelésünket jellemző három vonásra szeretném felhívni a figyelmet. Ezek egyike a túlterhelés. Hallottam, hogy a felsőoktatás túlterheltségéről panaszkodnak. Nem itt van a veszély. Aki a felsőoktatásba eljutott, annak sok mindent bírnia kell. A túlterhelés alul van! Az általános iskolában is van már, a gimnáziumban is. Mindenütt anyag, anyag, anyaggal való tömés. Pedig az ember nem attól tanul meg gondolkodni, hogy 6 éves korától kezdve 18 éves koráig magol. De persze hozzájárul ehhez az is, hogy a tanárok tételeket kérdeznek az év végén, a vizsgán, s így maguk is kényszerítve vannak egy csomó beemlézett anyag elmondatására. S a tételek, amelyeket kérdeznek, előírt, általános tételek, s csak ezeket szabad kérdeznünk. A tanulók pedig tételekre felelnek és azok szerint tanulják meg az anyagot. Holott a tudomány nem a tételekben él! Az emberek tudását pedig a vizsgáztatás sajátos, kialakult módszereivel lehet lemérni. Hiányolom, hogy nem hallottuk elégszer a gondolkodásra nevelésnek, vagy ami ugyanazt jelenti: a személyiség felszabadításának követelését. A tanulmányi felügyelőktől sem kapunk ehhez elég segítséget. Elsősorban azért, mert a tanulmányi felügyelők jelentékeny része fiatal, tapasztalatlan pedagógus. Olyan is akad köztük, aki iskolában még nem, vagy alig tanított, vagy aki rövid ideig tanított pl. éneket vagy rajzot s most járja az iskolákat, mint általános felügyelő. – [318] Amit ifjúságunk nagyon vár még, az a hazafiasságnak, a magyarságnak érzelmi része. Ebben is nagyon megszükültek iskoláink. Nevelésünket a túlzott intellektualizmus jellemzi. Alig találkozni olyan fiatal pedagógussal, aki el meri és el tudja ültetni tanítványaiba a nemzetnek helyes szeretetét, azt a helyes érzelmet, amely nélkül nincs felemelkedés, s amely szükséges ahhoz, hogy öntudattal nézzünk a világba. Végso fokon persze ez is a pedagógus egyéniségének a kérdéséhez vezet, s ezért arra kell gondolnunk, hogy az érzelmi vonalat már a tanárképzésben elhanyagoljuk. A harmadik a szépség hiánya, az esztétikai nevelés hiánya. Ez nem abban áll, ami az iskola pusztá alapfeltétele: hogy tisztaság legyen benne, stb. Más itt a hiány. Az, hogy a művészeteket, mint olyanokat, kiszorítottuk nevelésünkéből. Eddig azt mondtuk: a kicsinyeknél majd az Úttörő-mozgalom pótolja ezt, a nagyobbaknál a DISZ; de úgy látszik, ezt a feladatukat nem töltötték be kellőképpen. Nézetem szerint, ha be is fogják tölteni, az iskolából akkor is hiányozni fog. A szellemi „játéknak” jóformán minden lehetősége hiányzik pl. egy reálgimnáziumban. S az sem megoldás, hogy a magyar irodalmi oktatásban irodalmi művek formai magyarázata előtérbe került, mert ebből az iskolás formai boncolgatásból végso fokon hiányzik a lélek. Így iskolás ifjúságunk művészi érdeklődése aránylag csekély. Pedig az az érzésem, a művészi rajz [319] hatásos eszköz lehetne a politechnikai nevelés szolgálatában. Iskoláink élete pedig megváltoznék, ha a művészet felfrissítené. Gondolni kell erre a szempontra is. Bartók a XX. század talán legnagyobb zeneszerzője. Végig lehet járni sok magyar iskolát, anélkül, hogy egy árva szót is hallanánk Bartókról, még inkább: egy árva hangot Bartóktól.

Hadd fejezzem be azzal a gondolattal, hogy ami a neveléstudomány képviselőinek mostani üléséhez illeti, boldogan tapasztalom egy új időszak megszületését, amely bátran megvizsgálja a különböző véleményeket. S ez helyes. Válasszuk ki, ami nekünk hasznos és használjuk fel a szocializmus építésére.

Ravasz János:

Úgy látom, hogy itt Füreden kialakulóban van valamiféle pedagógiai tudományos népfront. Ezt tovább kell fejleszteni. Felhívom a figyelmet arra, hogy nagy történelmi lehetősége van annak, hogy egy kialakítandó tudományos marxista pedagógiába beleépüljön a pedagógia eszközszerét lehetőleg exakt módszervizsgáló neveléslélektani, gyermektanulmányi kutatási terület. Hangsúlyozom: az egyházi dogmák alapján álló pedagógia egyaránt és lényegében egyirányból támadja a biológiai és lélektani [320] megalapozású nevelési törekvéseket és a marxizmust. Utalok itt elsősorban az 1930 körül kiadott pápai enciklikára a gyermekek nevelése ügyében. – Ha nagy történelmi távlatban nézzük a folyamatokat, akkor azt látjuk, hogy az egyik oldalon áll a tekintélyen, dogmán, megkövesült hagyományon alapuló /elsősorban egyházi/ pedagógia, a másik oldalon a tudományos pedagógia. Az egyik oldalon a doxa, pusztá vélemény, hiedelem, a másik oldalon a tapasztalati alapon álló, igazolt, bizonyított, törvényszerűségeket kereső és kimutató, folyton fejlődő tudomány, az episztémé. A dolgot persze rendkívül komplikálja, hogy a tudományon kívüli alapok megtartásával az egyházi pedagógiák is folytonosan építenek rendszerükbe tudományos elemeket, másrészt pedig az, hogy a tudományos alapú, kiindulású és igényű irányzatok is befogadhatnak tudományon kívüli elemeket s ezzel problematikájukat meghamisíthatják, – ha ugyanis sajátos módszereikbe, bizonyítási eljárásaikba tudományon kívüli erők beavatkoznak. Ez általában a vizsgálódási terület súlyos és végzetesen káros leszűkítésével is jár. De ha ilyenféle „komplikáció” be is következik, ezen a szabad kutatás helyreállításával lehet segíteni. De nem lehet tudományossá tenni egy nem tudományos kiindulású pedagógiát. Ezért kellett hangsúlyozni a fent említett alapvető különbséget, ill. alapvető egyezést. [321]

Faragó elvtárs nagyon érdekesen, konkrétan, a bizonyítás kellékeinek és ezzel kapcsolatosan a tudományos etikának oldaláról megfogott referátumában természetesen nem térhetett ki a pedagógia rendkívül összetett, komplex jellegének kérdésére, pedig érdekes volna ezt kissé megtárgyalni, tudniillik a pedagógia részterületeinek és azok összefüggésének kérdését. Ezzel kapcsolatban itt csak az egyik ilyen részterület kérdését szeretném megemlíteni.

Már Patakiné, Majzikné és Komlósi elvtársak érintették egy-egy különleges vonatkozásban – ha nem is mindig ezzel a szóval – a neveléstudomány sajátos szociológiai vonatkozásait. Az utóbbi években sokan kétségbe vonták a szociológiának, mint tudománynak egyáltalában a létét. Azt mondták, hogy csak történelmi materializmus van, de nincs külön szociológia. Úgy gondolom, hogy a tapasztalati alapokon, tényfeltáráson alapuló szociológiának a létrejötté szükségszerű mozzanata volt a történelmi fejlődésnek. Jó szociológiai tudomány semmiképpen sem gyengítheti, hanem csak erősítheti a történelmi materializmus elméletét. Ezért volt örömdetes nézetem szerint, hogy a nyár elején az egyik akadémiai osztályülésen Kende Péter felvetette a szociológiai tudomány művelésének szükségességét.

A nevelésszociológia területéről itt csak arra szeretnék utalni, [322] hogy milyen szempontok és módszerek mentek veszendőbe egy megintcsak szűkebb részterületen. Arra gondolok, amit nálunk művelődés szociográfiának, pedagógiai szociográfiának neveztek. Ez részben egybevág az Imre Sándor terminológiájában használatos „nevelési állapotrajz” fogalmával, rokon a német Milieukunde és az angol nyelvterületen használt School Survey fogalmával. A fő elv itt az, hogy a gyermeknek a társadalmi környezetben való helyzetét, fejlődésének és nevelésének e környezettől való befolyásoltságát kell szigorúan tények alapján, jól elhatárolva megvizsgálni. A vizsgálat módszere közül kiemelkedik a reprezentatív statisztika és konkrét szituációk leírása, szelektálása, tipizálása és elemzése. Ezekkel a szempontokkal a magyar pedagógiai irodalomban a háború előtti évtizedben jelent meg néhány igen érdekes, ma is tanulságos tanulmány. Gondolok itt főleg Jankovich Miklósnak száraznak látszó, de rendkívül tényszerű és érdekfeszítő tanulmányaira, melyek a Magyar Pedagógiában és a Társadalomtudományban jelentek meg. Hozzáteszem, hogy ezek a kezdeményezések akkor,

talán szándékukon kívül is, tényeikkel a Horthy-korszak neveléspolitikájával szemben komoly kritikát jelentettek. E kutatási irány jelentőségét és fő feladatait egyébként kifejtette Imre Sándor „A neveléstudomány magyar feladatai” /1935/ c. könyvében. E könyvre felhívom a fiatalabbak figyelmét. Tükrözi Imre Sándor ^[323] hosszú tapasztalatait, empirikus hajlamú, gyakorlati gondolkodását. Azt hiszem, hogy a könyvben rendszerezett kutatási feladatok nagyobb része ma is aktuális.

Mondanom sem kell, hogy nemcsak gyermekvédelmünk, de egész neveléspolitikánk reális alapon való tervezését és fejlesztését rendkívül elősegíthetné a fentebb említett kutatási terület kifejtése. Tanuljuk meg végre a tények tiszteletét, hiszen ez a modern pedagógia fejlődésének legfontosabb hagyománya és követelménye.

Fel szeretném vetni itt a pedagógiai alpműveltség és a pedagógiai tudományos műveltség követelményeinek kérdését. A pedagógiai alpműveltség hevenyészett kifejezésén értem itt most a minden tanár, tanító számára szükséges – természetesen tudományos alapokon álló – műveltséget. Ezt a pedagógiai alpműveltséget természetesen szükséges standardizálni, valamilyen normába foglalni, és ezt a standardizálást mindenféle tanárképzés, tanítóképzés időről időre el is végzi. Volt szó erről itt is a tanárképzésről folyó megbeszélésen. Azt hiszem értünk el eredményeket azon a téren, hogy a kötelező pedagógiai általános tájékozottságot az iskolában folyó gyakorlati oktató-nevelőmunka feladataira irányítsuk, azzal összekapcsoljuk. Egyetemi és főiskolai előadóink, köztük egyes módszertani előadók, gyakorló ^[324] iskoláink egyaránt tudatosan törekedtek erre s nem egy fiatal tanártól tudom, hogy az iskolai gyakorlati időszak számára jelentős indításokat adott. Mégsem vagyok egészen nyugodt ateinketben, hogy pl. a középiskolai tanárképzésben az egy-egy hónapra elosztott iskolalátogatás és a tanítás pótolhat-e egy nyugodt gyakorlóévet. Itt nyilván a tanárképzés szervezeti megváltoztatására van elsősorban szükség. Már szorosabban szakmánk tudományosságának fokozásával függ össze egy másik követelmény. Az ugyanis, hogy tanár- és tanítójelöltjeinkben ébresszünk olyan érdeklődést a pedagógia problémái iránt, amely őket az oklevél megszerzése után is a pedagógia további tanulmányozására és mindenestre az e téren való folytonos, önálló gondolkodásra készíti. Úgy gondolom, hogy ezt a célt nem értük el az utóbbi években. Pedig valamikor Kármánnak, Schnellernek, Imre Sándornak és más régi professzoroknak sikerült elérniük. Azt gondolom, hogy itt csak a szabadon fejlődő, eleven, a problémákat bátran felvető, azokkal szembenező neveléstudomány művelése és oktatása segítené. Emellett természetesen meg kell szüntetni egyetemi hallgatóink mai túlterheltségét is.

Pedagógiai tudományos műveltségen értem a neveléstudomány kutatója számára szükséges alpműveltséget. Ezt kellene voltaképpen például az aspiránsképzésnek megadnia. E tudományos műveltséget nézetem szerint ^[325] lehet standardizálni, de követelményeket kell támasztani vele szemben a tudományos vitákban, és a publikált kritikákban is. E tudományos műveltségnek is kell, hogy legyen általános része: tájékozottság a pedagógia valamennyi részterületén, a kutatási módszerek fő elveinek ismeretével, és természetesen megfelelő történeti megalapozottsággal is. A másik „aktív” része ennek a tudományos műveltségnek a saját, szűkebb szakterület produktív művelésében való jártasság és képesség. Ennek kritériuma önálló és valódi problémák felvetése és megoldása. Itt nélkülözhetetlen az egyéni témaválasztás és sokszor az egyéni módszer tiszteletben tartása.

Végül szeretnék említést tenni arról, hogy nekünk idősebbeknek és a fiataloknak kölcsönösen ki kellene alakítani közös tényismereteinket és szempontjainkat. Van itt jelenleg egy bizonyos hasadás, amiről a fiatalok is beszámoltak és ami elsősorban a fiatalokra ró feladatokat. Úgy gondolom, hogy a marxista pedagógiai tudomány forrásait sokkal szélesebb alapon kell kezelnünk, mint azt eddigi tettük. Tekintetbe kell vennünk a francia kommunisták elég kiterjedt pszichológiai és pedagógiai irodalmát, valamint pl. az aktuális lengyel és cseh

marxista pedagógiai irodalmat is. E területeken egyébként a megfelelő tájékozódásra a PTI-ben már történtek is eredményes lépések. A nem marxista nyugati irodalomban nézetem szerint a fiataloknak ^[326] sürgősen tájékozódniuk kell. Hasznos volna néhány nagyobb terjedelmű, rendszeres, valamilyen szempontból reprezentatív jelentőségű nyugati pedagógiai kézikönyv lefordítása. Végezetül a nyelvtanulás jelentőségére hívom fel a fiatalok figyelmét. Jó, hogy tudnak oroszul /bár sajnos nem mindegyikük/. Most tanuljanak meg sürgősen a német, francia, angol nyelvek közül legalább egyet. Jómagam viszont oroszul, lengyelül vagy csehül szeretnék mielőbb megtanulni.

Kiss Árpád:

Nem kívántam még egyszer szót kérni: néhány felvetett kérdés mégis arra késztet, hogy az értekezlet türelmét igénybe vegyem.

Megbeszéléseink során valaki felvetette azt a kérdést, miért van az, hogy a művészeti főiskolákon a mestereknek vannak tanítványaik, nekünk, pedig nincsenek. Válaszolhatnám röviden azt, hogy ez érthető, hiszen a mi szakmánk az egész ember. Nem is az az ember, aki ma vagyunk, hanem az az ember, akinek a jövőben lennünk kell. Ki tehát az a mester, aki ilyen minőségben példaképként állhat az ifjúság előtt? Ez a felelet azonban kitérés volna azok elől az egész értekezlet folyamán elhallgatott személyi problémák elől, amelyekkel szembe kell néznünk. Engedjék meg, hogy egyszerű ^[327] követelményként szegezzem le azt az egyetlen kívánságot, hogy vizsgálják majd meg pedagógiai intézményeink és tanszékeink személyzetét: elég megbízhatóak-e tudományos munkásságukban, hitelesek-e írásaik, és mint erkölcsi személyiségek, megfelelnek-e azoknak a követelményeknek, amelyeket a nevelők nevelőivel szemben minden társadalom minden időben joggal támasztott.

Második megjegyzésemet Berencz János egy önbírálatnak indult felszólalása kényszerítette ki. Berencz kijelentette, hogy dogmatikus volt, követett el igazságtalanságokat is, de méltatlan jelzőket senkivel szemben nem használt. Egy közbeszóló megkérdezte: a kártékony kifejezést használta-e egy tiszteletreméltó pedagógus jellemzésére. Berencz olyan méltatlankodva nézett körül, mintha a kártékony jelző mint tudományos értékelés egészen helyénvaló lenne. Vegyék tudomásul, hogy ezek a jelzők, amelyeket minden érthető ok nélkül kezdtek osztogatni, valóságos pusztítást végeztek legértékesebb pedagógusainkban. Nézzenek körül itt, ezen az értekezleten. A 49 évemmel valóságos aggastyán vagyok. Nekünk nincsenek aranydiplomás pedagógusaink, hiányoznak innen azok a munkájukban megőszült, akár elméleti, akár gyakorlati területen működött kartársaink, akik egy nagy szakma oszlopai kellene, hogy legyenek. Az elmúlt 6–8 évben fecséreltük el őket az olyan felelőtlen minősítés alapján, mint amilyent az előbb hallottunk. ^[328]

Valamit mondanom kell az egyetemi vitához is, amelyet egy esten át figyeltem. Benyomásaimat talán egy elég bárgyú anekdotával szemléltethetem: Spanyolországból Hollandiába érkezik az utas. Kemény tél van. Megindul a kikötőből és kutyák támadják meg. Lehajol, hogy egy rögöt emeljen fel. A rög oda van fagyva a talajhoz. „Iszonyú ország ez – kiált fel –, ahol megkötik a köveket, és szabadon engedik a kutyákat!” Szabad legyen ezt úgy vonatkoztatnom az egyetemek jelenlegi bajaira, hogy bizonyosan azt kötötték meg, aminek szabadnak kellene lennie, és felszabadították azt, amit meg kellett volna kötni. Lehetne-e másképp olyan eredménye a bölcsészeti karnak, hogy pedagógiai szakon végzett kitűnő jelöltek nem olvastak filozófust? Lélektant nem tanultak többet, mint amennyit egy középiskolai tankönyv tartalmaz, a szociológiáról pedig épp hogy hallottak. Tették azt úgy, hogy közben nem látszott ki a fejük a munkából? Nagy türelemmel kell ezt a problémát megvizsgálni.

Szó került arról is, hogy gyermekeink nem szeretik az iskolát. Hogy szeretnék, mikor az

iskola nem szereti a gyermeket? Ellátja őket, mint egy hivatal. Az okról sok szó folyt. Hosszú-hosszú évekre lesz szükség, amíg változást érhetünk el ezen a téren. De fogjunk hozzá!

Amikor utazók ismeretlen népek emberséges érzületére keresnek ^[329] jellemző adatokat, meg szokták említeni, hogyan bánt a szóban forgó nép az öregekkel és a gyermekekkel, azzal a két emberréteggel, amelyből nem húz közvetlen hasznot. Nem kellett-e megállapítanunk, hogy mi is – miközben humanizmusról szólunk és írunk – megkeserítjük a gyermekkort, és nem becsüljük az öregkort? Kezdjük mi, a pedagógusok az új korszakot azzal, hogy szeressük a gyermekeket és becsüljük meg öregeinket!

Faragó László

Ezután Faragó László emelkedik szóra, hogy a vitát berekessze. Először ismerteti Farkas Domokos elvtársnak a gyermek- és ifjúságvédelem kérdésével kapcsolatos javaslatát, majd rátér a vita során felmerült egyes kérdések megválaszolására. Megemlíti, hogy a hozzászólók oly sok és gazdag szempontot vetettek fel, annyi értékes javaslat hangzott el, hogy mindezekre már csak idő hiánya miatt sem reflektálhat. Csupán néhány problémára szeretne kitérni. Mindenekelőtt felhívja a figyelmet arra, hogy óvakodjunk egy-két tapasztalat alapján mindjárt általános következtetéseket levonni. Kiss Árpád és Vajda György Mihály a túlterhelésről szólva gyermekeikkel kapcsolatos tapasztalataik alapján vonták le azt a következtetést, hogy már az általános iskolában is nagy a túlterhelés. Nyilvánvaló azonban, hogy ellenpéldákat is fel lehetne hozni, de ezekből épp oly helytelen lenne általánosítani, mint Kiss Árpád és Vajda György Mihály példáiból. Felszólalását ezután a következőképpen folytatta: ^[330]

Vajda Györgynek igaza van abban, hogy iskoláinkban kevés a szépség, kevés a magyarság és kevés a szabadság. Általában. De az is igaz, hogy azért vannak iskolák, amelyekben törődnek az esztétikai neveléssel, helyesen éreztetik meg a hazát is ifjúságunkkal és megpróbálják az ifjúságot is a szó helyes értelmében felszabadítani. Az is igaz, hogy sok az unalmas, szürke óra, viszont sok az izgalmas lélegzetelállító, szép óra is. Talán nem annyi, mint amennyi a sablonórák és a rossz órák száma, de vannak ilyenek is. Magam legalábbis elég szép számban láttam ilyen órákat is. Ezért ne általánosítsunk elhamarkodottan. Vannak jó és gyengébb iskolák, vannak lelkes, tehetséges nevelők és vannak gyengébbek is. A kérdéseket mindig konkrétan kell megnézni és megválaszolni.

Amikor Kiss Árpád a pedagógiai kutatók személyi állományának felülvizsgálatáról beszélt, véleményem szerint helyesen szólt közbe Mérei elvtárs, hogy ez egy újabb káderezést jelentene. Azt hiszem, a múltban annyit káderezünk, és különféle mondatok, félmondatok, leírt cikkek és leírt szavak vagy pusztán gyanúsítások alapján annyiszor állapítottuk – helyesebben: állapították már meg egyesekről, hogy nincs joguk tovább énekelni, hogy most már elég ebből az eljárásból. Legyünk végre türelmesek, adjunk mindenkinek módot arra, hogy megnyilatkozzék, és ha majd kialakul egy szabad, ^[331] demokratikus, kritikai légkör, akkor – amint azt Kardos elvtárs mondta – a selejt úgyis ki fog hullani. Eleve azonban ne tételezzük fel senkiről, aki még nem mutatta meg egészen bizonyosan azt, hogy képtelen alkotni, hogy csak selejtet fog tudni produkálni. Azt hiszem ez a türelem és ez a bizalom jobban illik a szocialista humanizmushoz.

Nagyon örülök annak, hogy felvettem a tudományos kutatás etikájának a kérdését, mert a hozzászólók erre elég erősen rezonáltak. Jausz elvtárs megemlítette itt a filológiai módszerek alkalmazásának fontosságát. Magam is felszólalásomban többek között erre szerettem volna példát adni, ami talán nem is volt egészen haszontalan. Nagyon érdekes volt Bízó elvtárs felszólalása a helyzet és a tudományos kutatás, illetve a helyzet és a tudományos bírálat etikájának viszonyáról. Rajtunk is múlik, ezen a balatonfüredi találkozón is múlik, hogy soha többé ne adódhassék olyan helyzet, amelyben „helyzet” és „ethosz” összeütköznek egymással.

Kiss Árpád és mások is hangoztatták, hogy adjunk nagyobb szabadságot a pedagógusoknak.

Teljes szabadságról természetesen nem lehet szó, mert az csak szabadossághoz vezethet a nevelőmunkában: hiszen vannak állami tantervek és különféle állami követelmények a neveléssel szemben, melyeket mindenkinek szem előtt kell tartania. A nevelői szabadságot elsősorban ^[332] a módszerben kell érvényesíteni, és igaza van Simon elvtársnak abban, hogy a szakdidaktikai munkák se erőltessenek a pedagógusokra előírásokat. Magamnak a közeljövőben fog egy szakdidaktikai munkám megjelenni a koordináta geometria tanításának módszertanáról. Az ebben bemutatott eljárásokkal kapcsolatban mindig megjegyzem, hogy lehet másképpen is, sőt lehet ennél jobban is csinálni. Az ilyen munkáknak nem az a céljuk, hogy utasításokat adjanak a pedagógusoknak, hanem az, hogy gondolatokat ébresszenek bennük, kezdeményezésre, új utak keresésére, önálló gondolkozásra ösztökéljék őket. Itt utalok arra amit Mezei elvtárs hozzászólásából Vajda György finom füle találóan kihallott: az „olvasnak” és „olvashatnak” kérdésére. Ugyanígy kérdezték tőlem is a jelen tanév elején tartott szaktárgyi megbeszéléseken is a pedagógusok: lehet-e, szabad-e /pl. óráimon ötperces fejszámolást tartani, házi feladatnak a régi anyag ismeretét mozgósító feladatot is adni, stb./? Magam akkor is azt mondtam – és most is azt mondom –, hogy irtsuk ki már végre a lehet-e, szabad-e megfogalmazást és a mögötte rejlő szellemiséget. Mindent lehet és mindent szabad, amit módszeresen indokolni tudok, és amivel az előttem álló célt legjobb meggyőződésem szerint a leghelyesebben szolgálhatom.

Induljunk el hát végre azon az úton, hogy a pedagógusok hatalmas „kincstári” seregéből – a „kincstári” szóval ^[333] azt a helyzetet és lelkeséget jellemezve, amelyben a magyar pedagógusok eddig éltek – felszabadult boldog, maga előtt jövőt és perspektívát látó, szocialista nevelőtábor alakuljon ki. Nagyon szeretném, ha ennek eléréséhez hozzájárulhatna ez a füredi vita is. Ha sikerül erre az útra lépnünk, akkor a pedagógusoknak a neveléstudományhoz való viszonya is minden bizonnyal gyökeresen meg fog változni. Ezt a kérdést a felszólalók közül igen sokan érintették. Ha a pedagógusok látják majd, hogy értelmes és elgondolkoztató, nem pedig kategórikus kijelentésektől hemzseggő, parancsoló hangnemű munkákat adunk eléjük, amelyeket érdemes elolvasni, amelyekből lehet tanulni, amelyeket fel lehet használni a gyakorlati munkában, amelyekkel nevelőmunkájukat gazdagíthatják – akkor majd nem lesz szükség az áttételezésnek erre a formájára, amelyet a továbbképzésnek eddig – talán önhibáján kívül – el kellett végeznie. Erre ugyanis azért volt szükség, mert a pedagógusokat a továbbképzés keretében gyakran olyan dolgok olvasására és tanulmányozására kellett kényszeríteni, amire a maguk jószántából nem lett volna kedvük. Ha a jövőben erre nem lesz szükség, akkor majd a továbbképzésnek is megváltozhatik a formája: arra fog majd lehetőséget nyújtani, hogy a pedagógusok megbeszéljék és megvitassák azokat a műveket, amelyeket önszántából is mindenki szívesen olvas.

Végezetül még egy kérdésről szeretnék szólni. Patakiné elvtársnő ^[334] felvetette itt a szovjet pedagógiai munkák kérdését. Szeretném magam is hangsúlyozni azt, hogy semmiképpen se essünk nihilizmusba akkor, amikor – mondjuk – azt kívánjuk, hogy Kairov műve ne legyen többé egyetemi tankönyv. Patakiné elvtársnő rámutatott itt többek között a szovjet szakdidaktikai munkák nagy értékeire. Ez valóban így is van. A magam szakmájában például a Bragyisz-könyv valóban elgondolkoztató és termékenyítő, kiváló módszertani munka, amelynek igenis komoly érdemei vannak nálunk is a formalizmus ellen vívott harc eddigi eredményeiben. Megemlíthetném itt a tanárok körében sajnos alig ismert Matematika v skole c. folyóiratot is, amely kiváló segédeszköz lehetne a tanításban, s érdemes lenne elgondolkozni azon, hogy hogyan lehetne ezt a folyóiratot minél szélesebb körben elterjeszteni. Ugyancsak eredményesen használhatnák fel a szaktanárok a Fizika v skole c. folyóiratot is munkájukban, ha alkalmuk lenne annak cikkeivel megismerkedni.

Kérem a kartársakat, bocsássanak meg, hogy a további kérdések taglalásába már nem megyek bele. Befejezésül egyet akarok még megemlíteni. Én pendítettem meg azt a gondolatot, hogy

ne kívánjunk a neveléstudománytól gombnyomásra eredményeket, vagy – más szavakkal – szakítsunk a pedagógiai prezentizmussal. Ehhez a kérdéshez is többen hozzászóltak, és én nagy örömmel hallottam azt a valóban tudományos szerénységből és tudományos lelkiületből fakadt ^[335] mondatot, amellyel Komlósi elvtárs zárta hozzászólását: Négy év távlatában majd meglátjuk, hogy mit tudunk elérni a családi nevelés kutatási területén ... Elvtársak a tudományos kutatás kérdéseire valóban így kell viszonyulni!

Mérei Ferenc

a felszólalásokra válaszolva mindenekelőtt a szovjet pedagógiához való viszonyunk kérdését érintette. Nem tudja magát azonosítani azzal a nézetrel, hogy mindaz, ami a Szovjetunióban a pedagógia, a lélektan területén történik, csak azért, mert ott történik, önmagától a legeredményesebb, a leghaladóbb, az egyetlen példamutató. Nyilván vannak nagy eredmények, élenjáró elméletek, kiváló kutatók, színvonalas művek. Mindezt ismerni kell és értékelni kell. Ugyanakkor, ha a világ más táján érnek el eredményeket, kötelességünk arról is tudomást szerezni, s azokat valóságos értéküknek megfelelően méltányolni. Gondolja, hogy Fehérvári elvtárs ebben egyetért vele.

A fiatalság, a tudományos utánpótlás – véleménye szerint – nagyon jól szerepelt a füredi konferencián. Sokat adtak, hangjuk őszinte volt és tiszta, igaz hang, megindította a résztvevőkben a pedagógus érzelmeket.

Az egyetemi és főiskolai pedagógiai tankönyv, illetve tematika összeállításával kapcsolatban azt tanácsolja, hogy kérjék idősebb, tapasztaltabb, nagyobb tudású kartársaik támogatását. Meggyőződése, hogy az idősebbek maximális segítséget fognak adni a hozzájuk forduló fiataloknak. Csatlakozik Ravasz ^[336] elvtársnak ahhoz a felhívásához, hogy minden fiatal kutató rövid időn belül sajátítsa el egy vagy két idegen nyelvet. ^[337]

SZAKBIZOTTSÁGI ÉRTEKEZLETEK

Október 2. du.: I. Didaktikai vita

Vezette: Nagy Sándor

Nagy Sándor

vitabevezetőjében jelzi, hogy a jelen ülésen az országos tematika három fejezetét, az Egyéb pedagógiai kutatások, a Didaktika és a Módszertan címűt kell megbeszélni.

Vázlatosan jellemezte a didaktikai kutatások felszabadulás utáni alakulását. Az első években bizonyos hullámvázis volt tapasztalható, 1950 után némi „fellendülés” mutatkozott, igaz, hogy elsősorban a fordítások tekintetében, majd önálló, de bátoratlan lépések következtek, a szovjet pedagógiából vett idézetekkel megtámogatva. 1953 után „didaktikai árapály” volt észlelhető, azután a konjunkturista szemléletmódból következően egy didaktikaellenes hangulatba való átbillenés. A jelenlegi helyzetet a megmerevedés jellemzi, nehezen tudunk elmozdulni a holtpontról. Didaktikánk nem tudja követni azt az ütemet, melyet az iskolai gyakorlat követelményei diktálnak számára. A továbbiakban Nagy Sándor szavára tette, hogy az utóbbi években helytelen, szektáns módon elzárkóztunk a polgári pedagógiák valamennyi eredményétől. Természetesen ^[338] nem arról van szó, hogy a formabontó törekvéseket mindenestül elfogadjuk és átvegyük, hanem arról, hogy mindazt tanulmányozzuk és hasznosítsuk, ami az iskolát közelebb viszi az élethez. Nemzeti hagyományainkat is elhanyagoltuk. Az előadó utalt arra, hogy ezek a hiányosságok saját munkásságában is fellelhetők.

Tettamanti Béla

A rövid bevezető előadáshoz elsőnek Tettamanti Béla professzor szólt hozzá. Feltette a kérdést: van-e valójában didaktika? Bírálta a tervezetben meglehetősen összedobált témákat. Vajon ezek a legfontosabbak? S ha nem, meg kell állapítanunk, hogy melyek azok. Végezetül néhány tantervelméleti kérdésre irányította az értekezlet figyelmét.

Radnai Béla

egyik legfontosabb feladatnak azt tartja, hogy pontosan felmérjük, mit kell tanítani. Az anyagkiválasztásnál érvényesülhet a szűk értelemben vett praktícizmus, érvényesülhet a sokoldalú személyiség nevelésének szempontja is. Nagyon veszélyes lenne, ha csupán az első szempontra szorítkoznánk. A két szempont egyensúlyát meg kell teremteni. A neveléslélektan segítségével a didaktika területén is elengedhetetlen. A tanítás és a tanulás kérdésével kapcsolatban megemlítette, hogy például az óra legelső szakaszát általában nem veszik tudományos vizsgálat alá.

Gordos István

hangoztatta, hogy a tantervi kérdések kidolgozására ^[339] széleskörű munkaközösségeket kell létrehozni. Véleménye szerint a jelenleg uralkodó „szakosítási” tendenciák ellentétesek a politechnikai képzés eszméjével. A politechnikai képzés egyfajta tiltakozás az egyoldalú szakosítás ellen. Feladatunk az, hogy a szakosítás időpontját minél későbbre toljuk, jóllehet még nem érték meg a feltételek arra, hogy a politechnikai képzést általánosan megvalósítsuk. Ami a terminológiai zűrzavart illeti, ő a politechnikai képzés kifejezést tartja helyesnek /a politechnikai neveléssel, illetve oktatással szemben/. A Szovjetunióban a politechnizációt illetően számos irányzat alakult ki. Örömet fejez ki afölött, hogy a politechnikai képzés problémájával viszonylag sokan foglalkoznak. Igaz – tette hozzá – ha még kétszázan foglalkoznának a kérdéssel, akkor is jutna mindenkinek feladat.

Szokolszky István

fájlalja, hogy célkitűzéseinkhez képest az eredmények nagyon is lemaradtak. Megállapította, hogy a formalizmus egyik jelentkezési formája a módszerek fetisizálása volt. Kifejtette, hogy saját kutatási témája területén nem tud boldogulni bizonyosfajta tantárgytesztek nélkül. Amíg a teszt a diagnózis vonalán halad, nincs vele baj; a baj ott kezdődik, ha /csalhatatlan/ prognózis válik belőle. A „gyermektelenség” az osztályozás kérdésében is tapasztalható volt, a probléma azonban más, speciális formában jelentkezett. A tematikával ^[340] kapcsolatban megjegyezte, hogy a politechnikai képzés nincs a helyén, annak a didaktikai fejezetbe kellene illeszkednie.

Berencz János

véleménye szerint a didaktika semmivel sincs szilárdabb állapotban, mint a neveléstudomány. Legfeljebb optikai csalódás áldozatai vagyunk. Didaktikánkat igen nagymértékben jellemezte az intellektualizmus. Nem lehet szó az élménypedagógia rehabilitálásáról, de az emócióknak sokkal nagyobb szerepet kell adnunk. Beszélt az osztatlan iskolák rendkívül fontos kérdéséről, majd a Melnyikov-rendszerrel kapcsolatos dogmatizmusról.

Faragó László

hangoztatta, hogy Ravasz János a Petőfi-körben joggal hangoztatta, anélkül kezdtünk a politechnikai képzés problémáival foglalkozni, hogy az általános műveltség tartalmát tisztáztuk volna. Sürgető feladat az általános műveltség és a politechnikai képzés viszonyának tisztázása. Utalt a gyakorlati megvalósítás több problémájára. A tantárgyi normákkal kapcsolatban megjegyezte, hogy ezek alkalmazása nem kívánatos, mert kimarad belőlük a gyerek szempontja.

Kálmán György

az osztatlan iskolák kérdését vetette fel. Kérte a tudomány képviselőinek a támogatását gyakorló pedagógusoknak a tudomány területén kifejtett tevékenységéhez.

Vadász Ferencné

felszólalásában a tudomány és a közoktatás dolgozói ^[341] együttműködésének fontosságát hangsúlyozta. A legfőbb segítséget abban a kérdésben kellene adnia a tudománynak, hogy mit tanítsunk. A középiskola négy osztályában vajon mekkora ismeretmennyiséget lehet közvetíteni és megtanulását számonkérni? Milyen mértékben lehet figyelembe venni az egyéni hajlamokat, képességeket, stb. stb.

Székely Endréné

elmondta, hogy nyugtalansággal tölti el a különböző polgári pedagógiai elméletek és módszerek rehabilitálására való törekvés.

Tettamanti Béla

szintén a műveltségi anyag kiválasztásának kérdésével foglalkozott. A polgári irányzatokkal kapcsolatban megjegyzi, szó sem lehet azok mindenestől való rehabilitálásáról.

Fehérvári Gyula

szerint a didaktikai oktatások [kutatások] sok esetben eléggé elkülönülnek a neveléstudományi kutatásoktól. De elkülönülés volt tapasztalható a didaktikai és szaktárgyi módszertani kutatás területén is. Sajnálatos, de egyben szimptomatikus is, hogy módszertani témák nem szerepelnek a tervezetben.

Szabadi Ilona

az óvodai nevelés témáival kapcsolatban felvetette, nem lenne-e helyesebb a részletkérdések kutatása helyett először átfogóbb, általánosabb kérdésekkel foglalkozni. [342]

Farkas Domokos

a gyermekvédelemben jelentette be igényeit a tudomány művelőinél.

Kardos Lajos

az általános műveltség tartalmával kapcsolatban megjegyezte, hogy ez állandó mozgásban, fejlődésben van. Világszerte nagy érdeklődés mutatkozik a kérdés iránt.

Jausz Béla

hangoztatta, hogy a didaktika hiányos s javasolja, hogy a következőkkel egészítsék ki: az oktatás folyamatának, a tanulásnak és a szak módszertanok vizsgálatával.

Bakonyi Pál

a verbalizmus, valamint az anyagi és alaki képzés problémájáról beszélt.

Nagy Sándor

A vitát Nagy Sándor zárta be. [343]

Október 3. du.:

II.

Neveléslélektani vita

Kardos Lajos

Elnök: Kardos Lajos

Az elnök felhívja a figyelmet a neveléslélektan fontosságára.

Mérei Ferenc

A vitabevezető előadást Mérei Ferenc tartja meg. Meghatározza a neveléslélektan helyét a neveléssel foglalkozó tudományok körében, majd sorra veszi a tematikában szereplő neveléslélektani problémákat. Hiányolja, hogy a kutatók témájuk ismertetésével egyidőben nem tértek ki módszerük ismertetésére. A módszerrel kapcsolatban különösen kiemeli a kísérleti módszer fontosságát. Ezután Mérei rátér a saját témájának ismertetésére. Hangsúlyozza, hogy a tudományos kutatásban milyen nagy szerepe van a szívesen és önként vállalt témának.

Buzás László

adjunktus ismerteti elsőnek a témáját, az érdeklődés szerepét a pedagógiában, amelyet a történeti adatok felhasználásával szándékozik kidolgozni.

Kelemen László

főiskolai tanár ismerteti a gondolkodás fejlődése és nevelése című témáját.

Lénárd Ferenc

Kelemen témájával kapcsolatban a következő kérdéseket teszi fel: Figyelembe veszi-e Kelemen a [344] téma kidolgozásában a gondolkodási folyamatot vagy csak elszigetelten vizsgálja a gondolkodást? Találkozott-e Kelemen a tanulók gondolkodásában szillogizmussal, mint gondolkozási formával? Mivel Kelemen a tegnapi napon óvást emelt Szokolszky vizsgálat-tervezete ellen, megkérdezi, hogy Kelemen feladatai és a tantárgytesztek között milyen különbség van. Itt Lénárd hivatkozik a Szovjetszkája Pedagógika legújabb számában megjelent tanulmányra, amely foglalkozik a tesztek kérdésével. Végül megkérdezi Kelemen Lászlótól, hogy talált-e feloldást arra az ellentmondásra, amelyet Kelemen a Pedagógiai Szemlében közölt legutóbbi tanulmányában állapít meg, t. i. arra hogy a jó iskolák jó tanítványai a Kelemen-féle vizsgálatoknál rosszabb eredményeket mutattak, mint a rossz iskolák rossz tanítványai.

Bakonyi Pál

KPTI tanszékvezető is megkérdezi Kelement, hogy a nagyszámú felmérését statisztikailag hogyan dolgozza fel.

Kelemen László

Kelemen válaszában közli, hogy ő nem a gondolkodás folyamatát vizsgálja, hanem csak egyes életkori szakaszokban elért eredményeket dolgozza fel. Lehetségesnek tartja, hogy a szillogizmusokat ráerőltette a tanulókra, de ezt nem tartja hibának. Kijelenti, hogy a tantárgytestt szót nem is használta, de az az álláspontja, hogy vannak olyan tantárgytesttek, amelyeket helytelenít. Végül a használható és nem használható tesztekéről szól. [345]

Radnai Béla

egyetemi adjunktus Kelemen megjegyzéséhez hozzáfűzi, hogy egy vizsgálat nem attól válik tesztvizsgálattá, hogy az eredményeket pontozzuk-e vagy sem. Utána ismerteti a saját témáját és annak fontosságát iskolai példákon szemlélteti. Ismerteti témájának módszerét is.

Székely Endréné

az elnöki megnyitó egy megjegyzésével kapcsolatban megkérdezi, hogy Kardos Lajostól ki kívánta, hogy olyan tudományos témán dolgozzék, amelyet ő maga önként nem vállalt volna.

Kardos Lajos

erre azt válaszolja, hogy őt ugyan erőszakkal nem kényszerítették, de figyelmeztették, hogy forduljon el az állatoktól és forduljon az emberek felé. Erre a figyelmeztetésre keresett olyan témát, amelynek kidolgozását érdemesnek tartotta.

Jausz Béla

elmondja, hogy kérdőíves módszerrel dolgozik.

Járó Dóra

megkérdezi, hogy miért nem szerepelnek a tematikában a Gyermeklélektani Intézet készülő tanulmányai. Megkérdezi azt is, hogy ezeket a tanulmányokat ki fogja megvitatni.

Kardos Lajos és Mérei Ferenc

tájékoztatják Járó Dórát, hogy a közelmúltban a Magyar Tudományos Akadémia egy bizottsága felülvizsgálta a Gyermeklélektani Intézet munkáját. [346]

Bízó Gyula

minisztériumi osztályvezető megkérdezi Méreitől, hogy kísérleteiben hogyan szándékozik az emocionális átszövést biztosítani.

Mérei Ferenc

Kelemen vizsgálatával kapcsolatban megjegyzi, hogy figyelje meg jól, milyen hatása van annak, ha a tanulónak szillogizmus-jellegű feladatot ad fel, de a tanuló maga nem használ szillogisztikus formát gondolkodásában. Jausz Béla figyelmét felhívja arra, hogy Debrecen városában két Piaget-tanítvány él. Bízó Gyulának válaszolja, hogy az érzelmi átszövéses kísérletét most másodízben csinálja, majd ismerteti a kísérletét.

Kardos Lajos

zárszavában lényegesnek tartja a neveléslélektant elhatárolni a rokontudományoktól. Megemlíti, hogy van jellegzetesen pedagógiai és van pszichológiai kísérlet. Kelemen kísérleteit pedagógiai kísérletnek tartja, mert Kelemen nem nézi a gyermekben lejátszódó lelki folyamatot. Kiemeli, hogy a kutató által választott témák messzemenő méltánylást érdemelnek. Senkire sem lehet egy kutatási témát ráerőszakolni. Kardos ezt egy reprodukív képzelet körébe tartozó témával szemlélteti, amelynek kidolgozása azért nem halad előre, mert nincs gazdája. [347]

Október 3. du.:

III.

Neveléstörténeti vita

Vezette: Ravasz János

Ravasz János:

Lenin megállapítása volt, hogy a társadalmi tudományok akkor válnak valóban tudománnyá, ha történetileg, fejlődésükben vizsgálják tárgyukat, – valamint hogy a múlt egész örökségét át kell vizsgálnunk és ahol lehetséges, fel kell használnunk a szocializmus építése érdekében. Ismerjük és helyesnek tartjuk ezeket az elveket, de – lényegükben a nagy összefüggéseket tekintve – mégsem valósítottuk meg munkánkban. Új, marxista tudományunk és tudománypolitikánk képviselt helyes elveket, kezdeményezett munkálatokat, teremtett szervezeti bázisokat, – olyanokat, amelyek segítségére voltak a neveléstörténeti kutatásnak, de sem a tudományban valóban érvényesülő elvi álláspontokkal, sem a kutatás területén elért eredményekkel nem lehetünk megelégedve, ha azokat a nevelés történeti szemléletének és a neveléstörténet művelésének nagy feladataihoz viszonyítjuk.

Sajnálatos módon elszakad egymástól a neveléstudomány történeti és elméleti művelése, amiben mindkét szűkebb terület munkásai felelősek. Így fordulhatott elő, hogy nem [348] egyszer a múlt fantomai ellen küzdöttünk: bíráltunk, sőt sommásan megbélyegeztünk pl. egyes történeti jelentőségű irányzatokat, anélkül, hogy azoknak történeti jogosultságát, sokszor ma is aktuális szempontjait az egyetemes és a magyar neveléstudomány fejlődésének szemszögéből megvizsgáltuk volna, – sőt anélkül, hogy ezeknek az irányzatoknak lényeges vonásait a róluk cikkezők megismerték volna.

A neveléstudományt kellő történeti aspektusának érvényesítése – amellett, hogy értékes hagyománya volt a polgári korszak legtöbb jelentős magyarországi irányzatának, – mindenképpen és elvszerűen kötelező a pedagógia marxista művelője számára. E téren történtek is egyes értékes kezdeményezések. Utalok itt pl. a Pedagógiai Tudományos Intézet munkájából Juhász Ferenc, Dobos László, Zibolen Endre, Szarka József már korábban is Nagy Sándor, valamint mások kezdeményezéseire.

A neveléstörténet emellett sajátos módszerekkel bíró külön kutatási terület is. Feladata, hogy megjelölje a neveléstörténeti alakulások során az egyes tények, folyamatok – intézmények és elméletek – történeti és osztálymeghatározottságát, elemezze a tudomány fejlődésének a sajátos tárgyból és sajátos módszerből következő sajátos menetét. Egyrészt tehát neveléstörténeti „lokalizálás”, másrészt „immanens” problémátörténeti [349] vizsgálat. A neveléstörténetet pedagógiatudományunk emlékezetének nevezhetnénk. S amint a pszichikum teljes lebomlásához vezet az emlékezet megszűnése, úgy katasztrófát jelentene szaktudományunkban a történeti szemlélet és a sajátos történeti kutatás kiiktatása.

Közös célunk természetesen a jobb, eredményesebb, gyakorlatibb nevelőmunka elérése. De ehhez kerülő utak vezetnek a jó elméleten át. S a jó elmélet megint szükségszerűen kerülő utakat tesz a történeti megalapozáson keresztül. Nem vonható kétségbe, hogy pl. a neveléstörténész esetleg öncélúnak feltűnő kutató szenvedélye – ha tényleges folyamatokat jó módszerekkel vizsgál – egy-két áttételezéssel nagyon is jól szolgálhatja jövő nemzedékünk jobb nevelését. Sokan ismerik és elismerik a régi mondás helyességét, hogy „historia est magistra vitae”. De nekünk, neveléstörténészeknek nagyon sokszor kell tekintetbe vennünk, hogy e mondás megfordítva is igaz: „vita est magistra historiae”. Vagyis: a jelen neveléstudomány problematikájában való alapos tájékozottság nélkülözhetetlen ösztönzés kell, hogy legyen a történeti kutatás számára.

Nemzeti hagyományaink érvényesítésének és a provincializmus kiküszöbölésének itt többször felmerült feladata logikusan elvezethet ahhoz ^[350] a kérdéshez, hogy milyen arányban és egymással milyen összefüggésben műveljük az egyetemes neveléstörténetet és a magyar neveléstörténetet. Kétségtelen, hogy számunkra legsürgősebb a magyar neveléstörténet fejlődésmenetének, különösen újabb szakaszának megfelelő feldolgozása. Ez a munka egyedül a mi feladatunk, ezt senki más a nemzetközi munkamegosztásban el nem végzi helyettünk. Minduntalan tapasztalhatjuk azonban, hogy a magyar neveléstörténetet nem lehet sikeresen megművelni a külföldi folyamatok beható ismerete, a rokon jelenségek és irányzatok első kézből való alapos tanulmányozása nélkül. E téren sok hiányosság volt az utóbbi években munkánkban. Kétségtelen érdem és eredmény, hogy Pedagógiai Főbizottságunk /pl. a történeti albizottság felállításával is/ a magyar neveléstörténet önálló művelésére nem jelentéktelen szervezeti lépéseket tett. Haladó hagyományaink feltárása már nem csupán program, hanem publikációkban is megkezdődött. Fel kell hívnom azonban a figyelmet itt egy olykor jelentkező hibás szemléletre. Előfordul, hogy haladó hagyományainkat „mazsolaszerűen” értékeljük – mint mondani szoktam – vagyis egy-egy történeti személyiség körül bizonyos kultuszt csinálunk, anélkül, hogy kellően megvizsgálnánk azokat a sokoldalú szálakat, amelyek az illető jelentős pedagógust korának társadalmához és szellemi életéhez fűzik. S kevés kísérletet tettünk eddig arra, hogy egyes jelentősebb haladó hagyományainkat a fejlődés egész menetébe beillesztve, ^[351] hosszmeteszben is egymással összekapcsoljuk, – pedig ez sokszor tárgyilag is szükséges és lehetséges. E hiányosságokon mindenesetre sokat segítene a magyar neveléstörténetnek valamiféle összefoglaló feldolgozása.

Úgy gondolom egyébként is, hogy nemzeti múltunk öröksége megismerésének és felhasználásának kérdése egyes esetekben itt Füreden is egyoldalúan hangsúlyozódott kissé. A helyes álláspont nézetem szerint az, hogy a kérdésfelvetés legyen hazai szempontú /mi szükséges a mi viszonyaink között?/, de a kérdést intézzük az egész nemzetközi örökséghez. A választ persze befolyásolja az is, hogy mi lehetséges sajátos hazai viszonyaink között.

Összefügg ezzel az is, hogy helyes volna – nézetem szerint – a tanítóképzős, főiskolai és egyetemi oktató munkában az egyetemes és a magyar neveléstörténet szerves egységben való előadása. Ez áll természetesen a tanítóképzős tankönyvekre és kialakítandó magasabbfokú összefoglaló kézikönyvekre is. E kérdésben a tanítóképzős tanárok véleménye általában ugyanez; a magasabb fokú oktatásban a kettősséget esetenként a specializálódás szükségessé teheti.

A neveléstörténet körére, határait és területeire nézve szintén merültek fel olyan kérdések, amelyek ^[352] némileg vitatottak, s amelyeket jó volna tisztázni. Ami az időbeli határt illeti: teljesen megokolt és jogos, hogy időben visszamenjenek egyes kutatóink az antik görög nép pedagógiájának feltárására. Pedagógiai kultúránk forrásainak feltárásából természetesen nekünk is részt kell vállalnunk. Az antikvitástól kiindulóan pedagógiánk történeti előzményei folyamatos láncot alkotnak, kutatásra egyként érdemesek. Az időbeli végső határ természetesen a jelen. Minél közelebb érünk ehhez a határhoz, annál inkább számíthatunk az elmélet munkásainak közreműködésére. Itt csak azt szeretném kiemelni, hogy különösen az 1848 utáni neveléstörténetünk feldolgozása tekinthető sürgetőnek. Ez időszakról a polgári korszak neveléstörténetírása még az anyagot sem gyűjtötte össze, másrészt pedig természetesen ez az időszak határozza meg leginkább jelen helyzetünket. A PTI neveléstörténeti csoportja ezért is választotta ezt a területet tágabb témakörének. – A neveléstörténet tematikus határai körül az utóbbi években szintén voltak nézeteltérések. Természetesen kézenfekvő az a felfogás, hogy elsősorban a szervezett, céltudatos nevelés, tehát elsősorban az iskolai nevelés tényleges fejlődése és a neveléstudomány fejlődése tartozik ide. De pl. kb. 1952-ben a Lázár György-féle forrásfeldolgozási terv – nézetem

szerint – megengedhetetlenül szélesre vette a neveléstörténet területét, amikor pl. a parasztyermékek mezőgazdasági szerszámkezelésre való ^[353] megtanítását a régibb korszakokban is idetartozónak ítélte. Ez és hasonló dolgok szerintem nyilvánvalóan a történeti néprajzra tartoznak. – Más kérdés persze pl. a magyar családi nevelés múltja. Ez Komlósi et. témájával érintkezik, tett is róla említést. E témát persze nehezzé teszi a megszokott irodalmi [írott] források hiánya. Utalok azonban arra, hogy pl. emlékiratokból másrészt a néprajzból itt is sokat lehetne meríteni a régibb korszakokra nézve. Az újabb időkre pedig ott van a szóbeli értesülések rendszeres gyűjtése /megemlékezésekről szóló gyorsírással feljegyzések, jegyzőkönyvek/. Ezt a forrást mi eddig teljesen elhanyagoltuk, pedig pl. a szovjet neveléstörténetírás több területen sikerrel alkalmazza.

A neveléstörténet területeire nézve azt a hevenyészett felosztást lehet alkalmazni, hogy: a/ intézmények és neveléspolitikai, b/ elméletek c/ nevelési gyakorlat. E három terület többszörös kölcsönhatásban van egymással, a neveléstörténésznek ezt elvileg egységben kell látnia. Persze céltudatos, többé-kevésbé a tudománnyal is kapcsolatot tartó neveléspolitikai csak nagyjából a felvilágosult abszolutizmusok óta volt Európában. Korábban a nevelési intézmények az egyház kizárólagos területére tartoznak, ami azt jelenti, hogy a neveléstörténész ez időszakokban sokszor egyháztörténeti részkérdésekben is kell, hogy tájékozódjék. A pedagógia elmélete viszont ^[354] a filozófián belül alakult ki, majd több százados fejlődéssel attól válik el és lesz többé-kevésbé önállóvá. Ez a neveléstörténész alapos filozófiatörténeti tájékozódásának kötelezettségével jár. E téren sokunk munkájának vannak még komoly hiányai. Végül a legrégebbi részterület, a nevelési gyakorlat történeti feltárása elsősorban a források szűkösségénél fogva jelent sajátos nehézségeket. E területet nemigen tudjuk rekonstruálni, alig is foglalkozunk vele, pedig újabb idősokra nézve itt is értékes eredményekkel járhatna szóbeli emlékek gyűjtése.

Néhány szót neveléstörténeti munkánkról a felszabadulás óta.

Az 1945–1948 időszakban emlékezetbe idézem Kemény Gábor tiszteletreméltó szerepét múltunk nevelési hagyományainak feltárása terén. Az általa szerkesztett Embernevelés c. folyóiratban nemcsak 1948 pedagógusairól és más haladó hagyományokról jelentek meg értékes cikkek, hanem pl. közölt cikket a Drózd-féle módszer bírálatáról is. Ugyanebben az időszakban a Köznevelés is közölt megemlékezéseket, pl. a magyar kollégiumok múltjáról, Schneller Istvánról.

Az 1948–1950 időszakban lényegében az ONI kiadói tevékenysége és Vajda György Mihály egyetemi előadói tevékenysége /jegyzete/ az említendő. Az ONI-ban készült az 1949-es ^[355] pedagógia-tankönyv, mely a magyar nevelés haladó hagyományainak oktatása terén is jelentős lépés volt. A Magyar Pedagógia legutóbbi [legutolsó LIX. évf. 1950] számában Felkai László cikke Eötvös népoktatási törvényéről jelentett kezdeményezést. Az ONI keretében a neveléstörténeti haladó hagyományainkról kezdeményezett kiadványsorozat nem jutott el publikációig az intézmény megszűnése miatt.

Az 1950 utáni időszakban neveléstörténeti oktató- és kutatómunka folyt a szegedi egyetemen Tettamanti Béla, a debreceni egyetemen Jausz Béla professzorok vezetésével. A budapesti egyetemen pedagógiaszakosok számára bővebb egyetemi előadásokat tartott Nagy Istvánné; ezeket az előadásokat szeretnénk egy egyetemes neveléstörténeti összefoglalás előmunkálatainak tekinteni. Magyar neveléstörténetből ugyanitt, Ágoston György tanszékvezető kezdeményezésére én tartottam előadásokat.

Kiadványok terén eredményeket hozott a Comenius-kérdés kutatása. /Geréb György Magna Didactica kiadása, Vaszkó Mihály munkája, Bakos-féle bibliográfia./ Kiterjedt és hűzágpótló irodalmi munkásságot folytatott Vincze László, a Magyar Tanácsköztársaság, Táncsics Mihály és Tessedik Sámuel pedagógiai örökségének bemutatásával. A debreceni egyetemi

tanszék a felvilágosodás magyarországi pedagógiájának feltárásához járult hozzá már publikációkkal is /Jausz Béla, [356] valamint Bajkó Mihály [Mátyás]/. Ravasz János és Felkai László magyar neveléstörténet egy-egy szakaszának /1711–1825, illetve 1867–1918/ összefoglaló feldolgozását kísérelte meg vázlat formájában az egyetemi magyar történeti tankönyvek előkészítéséhez hozzájárulva. E kéziratok részletei, illetve határkérdései a Pedagógiai Szemlében is megjelentek. Ugyanők kis- és egészen vázlatos tanítóképzés magyar neveléstörténeti tankönyvet készítettek, mely a szűk keretből és gyors munkából eredő tárgyi hiányosságokon kívül az akkori idők /1951/ súlyos sematizálásra hajlamos szemléletét is tükrözi.

Figyelemreméltó eredményeket mutat a magyar testnevelés történetének feldolgozása Földes Éva részéről, akinek tollából megjelent kötet /kandidátusi disszertáció/ az 1849-ig terjedő korszakot öleli fel. Eredményt jelentenek régibb pedagógiai múltunk haladó alapjainak szemelvényes szövegkiadásai, bevezetésekkel: Apáczai /Orosz Lajos/, Tessedik Sámuel /Vincze László/, Tavasi Lajos /O Murvai Margit/.

E publikációk legtöbbjének kéziratait – és még más kéziratokat is – az akadémiai neveléstörténeti albizottság többnyire igen élénken és a célt előmozdító módon megvitatta.

A Pedagógiai Tudományos Intézet megalakulása /1954 okt./ után az itt alakult neveléstörténeti csoport fő célja, mint említettem, az 1848 utáni [357] magyar neveléstörténet feltárásának előmozdítása volt. E munka első kéziratai a következő hetekben kerülnek sajtó alá. Ezek között van egy neveléstörténeti tanulmánygyűjtemény, mely az 1948–1945 korszak egyes tudománytörténeti, illetve speciálisan problémátörténeti, valamint szervezettörténeti kérdéseire járul hozzá két-három íves tanulmányokkal. A tanulmányok szerzői között intézeti munkatársakon kívül külső munkatársak /gyakorló pedagógusok, egyetemi oktatók/ is szerepelnek. A PTI-ben készült el Felkai László terjedelmesebb Kármán feldolgozása, melynek egyik részlete egyelőre fenti gyűjteményes kötetben lát napvilágot, valamint Eötvös pedagógiai életművéről szóló szövegválogatása és bevezető tanulmánya. Itt készült el és kerül csakhamar sajtó alá Simon Gyulának Földes Ferenc pedagógiai érdekű írásaiból készített szövegkiadása és ehhez írt tanulmánya. Ugyancsak Simon Gyula már korábban a népi demokratikus korszak neveléstörténetéhez járult hozzá bőven és pontosan jegyzetelt gyűjteményével, mely a korszak párt-, kormány- és egyéb közoktatásügyre vonatkozó határozatait tartalmazza. Ez sokszorosított formában jelent meg.

A PTI külső munkatársai részéről készülő nagyobb tanulmányok közül felemlítem a Bach-korszak neveléstörténetének monografikus feldolgozását /Hajdú János/ a Magyar Tanácsköztársaság nevelésügyének a feldolgozását [358] /Pásztor József/ és az Imre Sándor pedagógiájáról szóló tanulmányt /S. Heksch Ágnes/.

Legyen szabad itt rámutatni néhány hiányosságra, illetve problémára, melyek általában tapasztalhatók szaktudományunk területén.

1/ A forráskutatás szervezettsége és szilárd megalapozottsága terén komoly hiányaink vannak. Ez persze sokszor szemléleti hibával is összefügg, t.i. azzal, hogy vannak szerzők, akik néhány aktuális kategóriát nagyon is hirtelen alkalmaznak a múlt tényeire, ahelyett, hogy a tények kellően széles körét és összefüggéseit, törvényszerűségeit feltárnák.

2/ Az elméleti problémák közül előtérbe került a helyes értelemben vett pártosság, illetve az objektivizmus vagy objektivitás alternatívájának kérdése. E kérdést a XX. kongresszus után kibontakozott viták egyéb területeken is sokoldalúan érintették. Én itt csak azt szeretném hangsúlyozni: népünk további felemelkedése a szocialista demokratizmus útján lehetséges. Ez a folyamat megindult. Ez a tudomány fejlődésének is útja, ezért harcolunk a tudományban is. Népünk igazi érdekeit akkor tudjuk szolgálni, ha a lényeges tények lényeges összefüggéseit

kutatjuk és tárjuk fel. A helyes értelemben vett objektivitást – s nem az objektivizmust – éppen [359] akkor tudjuk elérni, ha dolgozó népünk pártján állunk, nemcsak aktuálisan, hanem a múlt történeti feldolgozásánál is. A népünk további felemelkedéséért, a szocialista demokratizmusért vívott harcot a párt vezeti. E harc esélyeit, nézetem szerint csak gyengíteni, ha a párt adminisztratív módon, vagy merev, kötelezően előírt tételek felállításával szólna bele a szaktudományok fejlődésébe. A párt politikája és a tudomány fejlődése között természetesen kölcsönhatás áll fenn. Ez azt is jelenti, hogy a párt politikája, melyet népünk érdekében folytat, akkor lesz igazán eredményes, ha épít a tényekre, az ezerarcú valóságot vizsgáló tudományok megállapításaira, s ennek érdekében biztosítja a szabad problémafelvetést, szabad viták légkörét.

A másik, mostanában sokat vitatott elméleti probléma kapcsolatos a nevelés történeti és osztályjellegének kérdésével. Arról van szó, hogy a nevelés mennyiben és milyen mértékben, – vagy egészében – tartozik-e a felépítményhez. Annyi mindenesetre kibontakozott az eddigi történettudományi vitákban, hogy a felépítményt sokszor leegyszerűsítve képzeltük el. Sztálin nyomán feltétlen érvénnyel fogadtuk el azt a tételt, hogy a felépítmény erősíti az alapot, pedig a felépítmény is tükrözi az alap változásaiban fellépő ellentmondásos folyamatokat. Mindenesetre ma joggal előtérbe nyomul a mi tudományunkban is az a különösen [360] Engelstől kifejtett szempont, hogy az ideológiák viszonylagos önállósággal bírnak, saját előzményeikre épülnek, – s ezzel előtérbe került az immanens problémátörténeti vizsgálat fokozott szükségessége. Persze, különösen mi, neveléstörténészek, világosan látjuk, hogy nemcsak erre van szükség, s hogy pl. Nagy Lászlóval kapcsolatban meg kell és jól meg is lehet állapítani, hogy a polgárságnak melyik rétegéhez, szárnyához tartozott. Ezt egy konkrét vitakérdés kapcsán említem. – Úgy látszik azonban, hogy a nevelés eszköztrendszere nagyrészt konstans, a felépítményhez nem tartozó elemekből áll, – míg a célrendszer lényegében és egészében a felépítményhez tartozik.

3/ Mint megoldandó feladatot kell felvetnem a rendszeres irodalmi bírálatok hiányát a neveléstörténet – sőt, úgy gondolom, általában a pedagógia-tudomány – területén. Voltak ugyan nem egyszer igen érdemleges viták a neveléstörténeti kéziratokról, de a megjelent munkák alapos, beható, publikált bírálatok csaknem teljesen hiányoznak, ilyenek rendszeres közlésére még komoly törekvést sem láttunk a Pedagógiai Szemle szerkesztősége részéről. Ebben persze az egyes szakembereket is felelősség terheli, de nem lehet – a tapasztalat szerint – az egyes specialistáktól várni, hogy recenziókat spontánul írjanak.

Nem szükséges itt bővebben kitérnem a kezünkben lévő, megvitatandó [361] kétéves kutatási tematika neveléstörténeti részére. Az egyes személyek, intézetek részéről történt bejelentések útján jött létre. Sajnálatosan kimaradt belőle Földes Éva neveléstörténeti témája, és még más témák is. Jelzem, hogy az itt feltüntetett monografikus kutatásokra is támaszkodva előirányozható lenne öt éven belül magyar neveléstörténeti összefoglaló kézikönyv megírása. Ennek kereteiről, munkamegosztásáról a PTI-ben előzetes tervek már alakultak ki. Csábító lenne itt most egy ilyen kézikönyv 1848 utáni részének problematikájáról egyet-mást felvetni. Szándékomban is volt ez, de az amúgy is hosszú referátumot le kell zárnom.

Mérei Ferenc:

Soknak tartja az öt évet, a magyar neveléstörténeti összefoglalás létrehozására. Véleménye szerint két év alatt kell létrehozni. Felajánlja közreműködését ebben, különösen a Rákóczi-korra vonatkozóan.

Komlósi Sándor:

Közli, hogy a pedagógiai főiskolák számára 160 oldalas egyetemes és magyar pedagógia-történeti jegyzetet kell megbízásból írnia. Kéri ehhez a jelenlévők segítségét, különösen a PTI

részéről. Gondol itt elsősorban egyes kéziratban lévő munkák rendelkezésre bocsátására.

Jausz Béla:

Szintén az a véleménye, hogy a neveléstörténeti összefoglaló munkát szükséges lenne két év alatt elkészíteni. Felhívja a figyelmet ^[362] a debreceni oktatásügy történetére vonatkozó értékes kézíratos anyagra, melynek feldolgozásával tanszéke foglalkozik.

Nagy Istvánné:

Az a véleménye, hogy ha összefoglaló neveléstörténeti feldolgozást adunk, ne legyen az hézagos, még ha több szerzőtől származik is. Felhívja a figyelmet arra is, hogy szükséges lenne egy jó egyetemes neveléstörténeti kézikönyv megírása is. A lefordított Medinszkij tankönyvnek számos hibája van, sokszor dogmatizmus is megnyilvánul benne. A megírandó egyetemes neveléstörténeti kézikönyvnek erősen figyelemmel kellene lennie a filozófiatörténeti vonatkozásokra. Hozzunk létre kollektív munkával ilyen egyetemes neveléstörténeti felsőoktatási tankönyvet. Legyen ez mindenkinek a szívügye.

Buzás László:

Bejelenti, hogy „A nyugati reformpedagógiai irányok kritikai vizsgálata és a magyar nevelésügyre gyakorolt hatásuk elemzése” című, a két éves tervezetben szereplő témája gazdátlanak tekintendő, mert más kutatási tervei miatt nem kíván ezzel foglalkozni.

Lénárd Ferenc:

Felhívja a figyelmet arra, hogy a bírálat, illetőleg a kritikai elemzés természetesen minden történeti téma feldolgozásánál kötelező. Itt a tematikában a „bírálat” megjelölés nagyon egyenlőtlenül ^[363] oszlik meg. Helyteleníti, hogy egyes szavakat, fogalmakat a „bírálat” megjelölés nélkül nem tudtunk leírni.

Simon Gyula:

Felveti az általa gondozott Földes Ferenc téma kérdését. Sajnálja, hogy e kérdésről idejében nem konzultált Mérei elvtárrsal, de ezt meg fogja tenni. Foglalkozik a Horthy-korszak neveléspolitikájának történeti feldolgozásával kapcsolatos egyes feladatokkal. Ismerteti a PTI erre vonatkozó forrásanyagát, különösen az Országos Levéltár iratanyaga alapján készített regeszták jelentőségét.

Berencz János:

Foglalkozik egyes fogalmak, pl. a dogmatizmus értelmezésének kérdésével. Érinti a Medinszkij tankönyv értékelésének a kérdését, ez a tankönyv öt több tekintetben az irodalomtörténeti tankönyvek struktúrájára emlékezteti.

Ravasz János:

A délutáni zsűfolt program, a kettős szakcsoport ülésezés és a sajnos hosszúra nyúlt, bár nem eléggé konkrét problémákat felvető referátum miatt szélesebbkörű és érdemlegesebb vitára itt most nem nyílik alkalmunk. Az idő előrehaladottsága miatt az ülést le kell zárunk. De folytatni fogjuk a füredi tanácskozások után másutt, elsősorban a neveléstörténeti albizottságban. Fő cél lesz az együttes, kollektív feldolgozó munka feladatainak megoldása.

[364]

Október 5-e du.:

IV.

Neveléstudományi vita

Vezette: Szarka József

Szarka József

bevezetőjében megállapítja, hogy a neveléstudományi kutatómunka az egész pedagógiai kutatómunkán belül a szocialista tábor országaiban aránylag elmaradott. Ennek vannak általános okai, de vannak speciális okai, amelyek egész pedagógiánk, különösen a neveléstudományi kutatómunka elmaradottságát okozták. Röviden ismertette a Pedagógiai Tudományos Intézet neveléstudományi kutató csoportjának munkáját.

A kutatómunka nehézségei között a neveléstudományi kapcsolatokban a következő problémákat vetette fel:

1/ A hazai neveléstudomány az utóbbi években megtorpant.

2/ A neveléstudományi kutatói nem ismerik eléggé a neveléstudományi már rendelkezésre álló eredményeit.

3/ A neveléstudomány és a pedagógia tárgya nem tisztázott kellőképpen.

Ezzel kapcsolatban felveti azt a problémát, ha „tisztán” a pedagógiai folyamatot vizsgáljuk, vagyis azt, [365] hogy mi történik a gyermekkel, nem pedig azt, mi történik a gyermekben, esetleg teljesen elvész a gyermek. Ellenkező esetben a pedagógia feloldódik a neveléstudományban. Megoldás: a pedagógiai kutatónak vizsgálnia ugyan nem, de ismernie kell a neveléstudományi jelenségeket.

Következő problémaként felvetette: az egységes nevelési folyamat felbontása a kutatás céljából rendkívül nehéz, mert a valóság egységes jelenségekből és folyamatokból áll.

Megállapítja, hogy a gyermeket a nevelő-ráhatások egységében szükséges vizsgálni. A gyakorlati kutatómunka során azonban kiderült, hogy a jelenségek ilyen egységes megragadása nehéz emiatt a kutatási téma szűkítése elkerülhetetlen. A nyugati pedagógiában ez a szűkítés, a részletek vizsgálata általában meghonosodott. Ezt mi, mint „metafizikus” eljárást – helytelenül – elítéltük.

Ezek után néhány más problémát vetett fel, többek között a pártosság kérdését. Megállapította, hogy nem jutottunk el a pártosság kérdésének teljes megfogalmazásához. Ugyancsak tisztázatlan az igazság és az erkölcs meghatározása is.

A terv-tematikára vonatkozólag megállapítja, hogy egyes témákat lehet konjunkturalisnak, vagy praktikusnak [366] minősíteni. Ezzel kapcsolatban felvetődik a kutató szenvedélyének, „rögeszméjének” és a társadalmi követelményeknek a viszonya. Kétségtelen, hogy szenvedély nélkül nem lehet komoly és eredményes kutatómunkát folytatni. A társadalomnak azonban joga van ahhoz, hogy a kutatótól adott időpontban az adott kérdések vizsgálatát elvárja. Nincs nehézség, ha a „rögeszme” és a társadalmi igény egybe esik.

A társadalomnak természetesen nem lehet igazi érdeke a gyors, kellően nem megalapozott kutatómunka, a társadalom igazi érdekei nem tűrik a konjunkturalis témaválasztást. Az igazság az, hogy az igazi kutató szenvedély és a társadalmi szükséglet általában egybeesik.

Az előadó ezután ismertette a PTI neveléstudományi kutató csoportjának terveit, az erkölcsi cselekvés nevelésére vonatkozólag.

Surányi Gábor

két kérdéshez szól hozzá:

1/ A pártosság kérdése. Szerinte a pártosság kérdésének mai éles felvetését az okozza, hogy ezt a problémát az utóbbi években helytelenül értelmeztük.

2/ „Rögeszme” és társadalmi érdek viszonya. E problémát álproblémának tartja. Szerinte a „rögeszmék” eddig is a társadalmi szükségletekből születtek. [367]

Zibolen Endre

két kérdéssel foglalkozott.

1/ A pártosság kérdése. Szerinte az igazság érvényesül, de független a társadalmi érdektől. Az igazság helyesen tükrözi a valóságot, tehát mindig a haladást, a haladó osztály érdekét szolgálja. Mi – helytelenül – eddig megfordítottuk ezt a tételt.

2/ Szocialista erkölcs kérdése. Erkölcsös az, ami a társadalmi haladás ügyét szolgálja. Sohasem erkölcsös az, ami az ember ellen van, ami az egyszerű emberek erkölcsi érzékét, igazságérzetét sérti.

Kardos Lajos:

Külön problémának tartja az igazság és az erkölcs kérdését.

Szerinte az igazság nem tartozik a felépítményhez, az erkölcs ellenben igen. Az igazság ismerete minden osztálynak érdeke. Legfeljebb arról lehet szó, hogy egyes osztályoknak nem érdeke, hogy az igazságot más osztályok is megismerjék. Az egyéni „rögeszme” és a társadalmi igény kérdésében nem szabad szűk, practicista álláspontból kiindulni. Nehéz megállapítani, hogy mi ma társadalmi érdek. Vannak olyan problémák, amelyek egy meghatározott történelmi konstellációból fakadnak. Ezek aktuális problémák, amelyeknek kutatásával foglalkozni kell. A tudomány elhivatott művelői benne élnek [368] korukban, és felismerik a társadalom érdekeit.

Nem lát összeütközést az egyéni „rögeszme” és a társadalmi szükséglet között.

Berencz János:

Szerinte nem lehet azt várni, hogy az értekezletről kidolgozott és egységes álláspont birtokában térjünk haza. A tematikával kapcsolatban megjegyzi, hogy abból hiányzik a fegyelem kérdéseinek vizsgálata, továbbá az osztályfőnöki munka problematikája.

Bakonyi Pál:

A PTI erkölcsi cselekvésre vonatkozó témájával kapcsolatban megkérdezi, hogy milyen típusú konzekvenciákat várunk ettől a kutatástól? Szerinte a tervből nem tűnik ki, hogy milyen céltudatosság vezeti a kutatást.

Radnai Béla:

A munkafegyelem kutatását a feladathoz való viszonnal kellene kezdeni. Szerinte azt kell megvizsgálni, hogy milyen eredménnyel végez el valaki bizonyos feladatot. A feladatok három csoportját tartja vizsgálandónak: 1/ Szükségszerűen adott feladatok, 2/ kapott, vagy mástól adott feladatok, 3/ vállalt feladatok. Arra kellene választ kapni, hogy milyen a munkafegyelem a fenti három feladatvégzéssel kapcsolatban.

Majzik Lászlóné:

Rámutatott arra, hogy a kutatási tervben a nevelésméleti témák kis számmal szerepelnek. [369] Feltétlenül több kutatónak kellene foglalkoznia az erkölcsi nevelés kérdéseivel. Utalt arra, hogy az erkölcsi nevelés kérdéseinek vizsgálatába nehéz gyakorló pedagógusokat bekapcsolni, mert a helyzet igazi feltárása esetén félnek bizonyos következményektől. A gyakorló pedagógusok bekapcsolásához szükség lenne arra, hogy óraszám csökkentésben részesüljenek. Megállapítja továbbá, hogy a dogmatizmus az elmúlt években a legfőbb kárt a nevelésmélet területén okozta. Sok esetben az ideológia helyettesítette a pedagógiát. Ez volt az oka többek között annak, hogy a pedagógiai munkák roppant unalmasak voltak.

Az erkölcsi cselekvés nevelésének kérdéseit elsősorban a tanítási órán szándékozunk vizsgálni. Ezzel kapcsolatban felvetődik a tanítási órák nevelési szempontból való elemzésének kidolgozatlansága. Nagyon fontos jó módszer a jó pedagógusok gyakorlati tapasztalatainak általánosításához. Ezek alapján hipotéziseket lehetne felállítani a további kutatásra vonatkozólag.

Tettamanti Béla:

Hozzászólásában a pedagógia rendszertani kérdéseivel foglalkozik.

Kiss Árpád:

Felvetette, hogy az általános iskola pedagógiai problémái a legtisztázatlanabbak. Szükség lenne egy gyűjteményre, amely feltárná a 10-től 14 éves gyermek vonásait. [370]

Az erkölcsi cselekvés vizsgálatával kapcsolatban megjegyezte, hogy véleménye szerint a kutatás csak a helyzet feltárására szorítkozhat, de ez is nagyon fontos.

Simon László:

Véleménye szerint ki kellene dolgozni szilárd értékrendet, amely megkönnyítené a gyakorló pedagógusok részéről nevelésméleti kutatómunkába /erkölcsi nevelés/ való bekapcsolódást. A pedagógia kutatóinak fontos feladata lenne az etika kérdéseivel való foglalkozás, illetve e kérdések kimunkálásának sürgetése a filozófiai front munkásainál. Hangsúlyozta az eszmények szerepét az ifjúság nevelésében.

Járó Miklósné:

Kísérleti iskola felállításának fontosságát hangsúlyozta felszólalásában. Rámutatott arra, hogy az erkölcsi nevelést vizsgálva ne csak a tanítási órákon folyó nevelőmunkát vizsgáljuk, hiszen szélesebb körű vizsgálatra van szükség. Ez a gyakorló pedagógusok érdeklődését is jobban felkeltené.

Székely Endréné:

Bejelentette, hogy a Tábor tanácskozásai alapján átfogalmazta témáját. Témája a következő: „Művelődéspolitikánk által meghatározott nevelési célok és feladatok áttekintése a felszabadulás után.”

Témájával kapcsolatban:

- 1/ Van-e jogosultsága témájának? [371]
- 2/ Helyes-e az általa felvetett periodizáció?
- 3/ A kutatási módszerek terén segítséget kért.

Juhász Ferenc:

Felszólalásában Járóné elvtársnővel vitatkozott. Szerinte tudományos eredmények eléréséhez fontos egy komplex kérdés részletekben való megragadása. Komplex kutatásnál nem nélkülözhetjük a neveléslélektant és a neveléstörténet segítségét.

Faragó László:

A komplex témák felbontásával kapcsolatban megjegyezte, hogy ezek felbontása helyes és lehetséges, mert a transzfer az erkölcsi nevelés területén is érvényesül.

Jausz Béla:

Az egyetemi és főiskolai hallgatók nevelésével kapcsolatban kifogásolja, hogy a kutatási témák közül erre vonatkozó témák hiányoznak.

Szarka József

válasza: A kutatási témákkal kapcsolatban megállapítja, hogy szükség van bizonyos kutatási témák utólagos beiktatására. Bakonyi Pál hozzászólásával kapcsolatban megjegyzi, hogy először felmérést kívánunk végezni, ezután kerül sor a megfelelő hipotézisek felállítására.

Radnai Béla által felvetett kérdéseket figyelemre méltónak tartja.

Majzik Lászlóné hozzászólásával ^[372] kapcsolatosan megjegyzi, hogy nevelésméleti kutatómunkára egy ideig még valószínűleg nehéz lesz gyakorló pedagógusokat találni, de a jövőben azért, legalábbis azt reméljük, alapvetően más kedvező körülmények között folyhat a munka.

Tettamanti Béla rendszertani problémájával kapcsolatban külön vita megrendezését tartaná helyesnek.

Járó Miklósné hozzászólására válaszolva megállapítja, hogy az említett témával kapcsolatban ki szándékoznak lépni az oktatási órák keretei közül. Helyesnek és szükségesnek tartja a PTI mellett kísérleti iskola felállítását. ^[373]

PROGRAMON KÍVÜLI MEGBESZÉLÉSEK

Október 2. este:

I.

Vita az új kollégiumi mozgalomról

Mérei Ferenc

Az elnöklő Mérei Ferenc megnyitja a vitát és szót ad Tóth Lajosnak, a népfront kiküldöttjének, hogy az eddigi terveket ismertesse.

Tóth Lajos

beszámol arról, hogy a Hazafias Népfront Országos Tanácsa segíteni kívánja a kollégiumi mozgalom megteremtése érdekében történt kezdeményezéseket. Ennek érdekében szeptember 28-án értekezletet hívott össze. Ezen előkészítő bizottságot választottak, amely a közeljövőben tervezetet készít a mozgalom propaganda-szervezési és nevelési kérdéseinek megoldására. Ezért azzal a kéréssel fordult a Pedagógiai Tudományos Tábor résztvevőihez, hogy javaslataival segítse ezt a munkát.

Tóth Lajos ez után ismerteti részletesen a készülő kollégiumi mozgalom problematikáját. Indokolja az új kollégiumi mozgalom szükségességét, majd felveti elhanyagolt, elhagyatott gyermekek számára létesítendő kollégiumok és iskolakollégiumok létesítésének tervét. Megemlíti a munkásszállásokon lakó fiatalok nevelésének ügyét, s a tovább nem tanuló, főleg parasztfiatalok számára létesítendő kollégiumok tervét. Ismerteti ^[374] az MTH-tanulóotthonokban folyó munka hiányosságait és a szakkollégiumok problémáit.

Mérei Ferenc

javasolja, hogy a következő két elvi kérdés felett nyisson vitát az értekezlet:

1. Szükség van-e kollégiumi mozgalomra és hová csatlakozzon ez a mozgalom?
2. Milyen területekre terjedjen ki a kollégiumi hálózat és mi legyen a kollégiumok célja?

Poros Tamás,

az OM küldötte kijelenti, hogy az OM felsőoktatási főosztálya lelkesen támogatja az országos kollégiumi mozgalmat. Javasolja, hogy egyetemi vonatkozásban a kollégiumi mozgalom célkitűzése a tanulás segítése, a nevelőmunka megjavítása, különösen a közösségi nevelés által való elmélyítése, a tudományos és kulturális tevékenységek felélénkítése, külföldi diákcserék lebonyolítása legyen. Szervezetileg azt javasolja, hogy a mozgalom operatív bizottsága a DISZ központhoz kerüljön és az egyes kollégiumok irányítása is az egyetemi DISZ bizottságok feladata legyen.

Mérei Ferenc

megkérdezi Poros elvtárustól, hogy nézete szerint szükség van-e az OM-ben egy külön kollégiumi főosztályra? ^[375]

Poros Tamás:

A jelenlegi viszonyok között ezt nem tartja lehetségesnek. Azt javasolja, hogy az illetékes főosztályokon legyen egy-egy kollégiumi előadó.

Vadász Ferencné

OM középiskolai főosztály vezetője. Utal arra, hogy a kollégiumi mozgalom nélkül nem lehet megoldani a 14-16 évesek, az általános iskolából kikerültek és különböző üzemekben csak fél munkaidővel foglalkoztatott fiataloknak nevelését. A legsürgősebbnek érzi a kollégiumok mellett a mezőgazdasági ifjómunkások munkásszállásainak kollégiumokká szervezését, s ezen belül a fiatalok szakmai és kulturális továbbfejlesztését, nevelését. Alapvető elvi kérdésnek tartja, hogy középiskolák és szakiskolák vonalán az iskola és a kollégium egységes irányítás alá kerüljön.

Herczeg Erzsébet

/aspiráns/: javasolja, hogy az iskolakollégiumok megteremtése előtt tanulmányozza a kollégiumi bizottság az Apáczai népi kollégiumot, amely iskolakollégium volt. Fontosnak tartja azt is, hogy Sárospatakon a legelsőik között teremtsenek kollégiumot, mert itt egyrészt megvan a régi református kollégiumi hagyomány, másrészt a volt népi kollégium hagyománya még elevenen él.

Mérei Ferenc

nézete szerint a kollégiumi bizottság csak a népfront szerve lehet. A népfronton keresztül ^[376] viszont lehetőség nyílna arra is, hogy hathatósan befolyásolják a DISZ-t olyan irányban, hogy intenzíven törődjék a kollégiumi mozgalommal.

Székely Endréné

nem látja a DISZ jelenlegi személyi összetételében biztosítottak a kollégiumi mozgalom pedagógiai vezetését. Az eddigi tapasztalatok is azt mutatják, hogy a DISZ a nevelési kérdéseket is szervezeti úton próbálja megoldani.

Kardos Lajos

véleménye szerint az új kollégiumi mozgalomra azért van szükség, mert iskoláink, mint nevelő intézmények nem váltak be. Ő is fontosnak tartja, hogy a mozgalom nyúljon vissza a régi kollégiumi hagyományokhoz.

Surányi Gábor

aggodalmát fejezi ki amiatt, hogy a kollégiumi mozgalom a különböző tárcákhoz kerüljön. Egy esetleges országos kollégiumi hivatal felállítását javasolja, amely kollégiumi hivatal megfelelő anyagi erővel rendelkezne ahhoz, hogy az egész kollégiumi mozgalmat ne csak egységesen vezesse, hanem gazdaságilag is támogassa. Felveti továbbá: milyen legyen a kollégium és az iskola viszonya? Milyen legyen a kollégiumi nevelés rendszere, mit csináljanak a kollégiumokban?

Bízó Gyula

az OM tanítóképzős osztályának vezetője abban látja az új kollégiumi mozgalom jelentőségét, hogy ennek segítségével ismét sikerrel ^[377] lehet bekapcsolni az ifjúságot a szocializmus építésébe. Nézete szerint éppen a demokrácia szélesítése érdekében van a kollégiumi mozgalomra újra szükség. A kollégiumokban meg kell teremteni a kollégiumi önkormányzatot. Hivatkozik a régi kollégiumok ilyen hagyományaira. A DISZ ezt a feladatot nem tudta megoldani. Utal a kollégiumi mozgalom megteremtésének anyagi feltételeire. Megemlíti a kollégiumokban jelenleg megtalálható rendkívüli zsúfoltságot. A kollégiumi mozgalom egyik legnehezebb kérdésének azt tartja, hogyan lehet a kollégiumi önkormányzatot és az iskolai vezetés elsődlegességét összehangolni. Szerinte az lenne a helyes, ha a kollégiumokban nem lenne önálló igazgató és nevelőtestület, hanem az iskola

tanári testületének nevelő szerepe érvényesülne az ifjúság önkormányzatán keresztül.

Szávai Nándor

iskola igazgatói tapasztalatából említi, hogy nézete szerint a külön kollégium sokkal nagyobb segítséget jelent az iskolai nevelés számára, mint amilyen konfliktusokat rejthet az esetleges különállása magában.

Kálmán György

nézete szerint éppen a tanyasi népoktatás kérdése nem oldható meg az általános iskolai kollégiumi hálózat megteremtése nélkül. Különösen fontosnak tartaná azt, hogy körzeti általános iskolák mellé szervezzék a kollégiumi hivatal a lehető legsürgősebben önálló kollégiumokat. [378]

Hadabás Ella

azt javasolja, hogy csak a legfőbb irányelveket dolgozzuk ki. Fontosnak tartja, hogy a kollégium az iskola szerves része legyen. A kollégiumokban elsőrangú jelentőséget tulajdonít az öntevékenységek kibontakoztatásának. A jelenlegi főhivatású nevelői rendszer megölte a tanulók önkormányzatát.

Juhász Ferenc

nagyon örül, hogy a népfront szívügyének tekinti az új kollégiumi mozgalmat. Külön fájdalmat okozott minden igazi nevelőnek az a folyamat, ahogy lépcsőről-lépcsőre elszorvasztották a népi kollégiumi mozgalmat és beolvasztották az OM diákszallók rendszerébe. Javasolja, hogy a Pedagógus Tábor támogassa a népi kollégiumok történetének tudományos feltárását, a tapasztalatok általánosítását. Ahhoz a vitaponthoz, hogy milyen legyen a kapcsolat az iskola és a kollégium között, felveti a kérdést, helyes-e, ha a gyermek egyszerre több közösségbe is tartozik. Nézete szerint ezt a valóság követeli meg. A családban élő gyermek is legalább két közösségbe tartozik. A jó kollégiumnak pótolnia kell éppen a családi közösséget. Javasolja, a kollégiumok vezetését különálló intézmény lássa el.

Komlósi Sándor

szerint nem szükségszerű az ellentét a kollégium és az iskola között, de nem szükségszerű minden esetben az egyetértés sem. Ha komoly nevelőmunka folyik az önálló [379] kollégiumban, az sokkal nagyobb segítséget jelent az iskola számára, mint egy nevelőmunkát nem végző diákokotthon.

Hegedűs András

azokat támogatja, akik az önálló kollégiumtól az iskola és a kollégium közötti konfliktus miatt félnek.

Szokolszky István

a kollégiumi tanács személyi összetételére vonatkozóan javasolja, hogy több Eötvös-kollégistát vegyenek fel abba. Óvja a kollégiumi mozgalmat attól, nehogy meggondolatlan lépésekkel lejárassa ezt a rendkívüli jelentőségű mozgalmat. Nézete szerint az iskolakollégiumi formánál nem az Apáczai iskolakollégium, hanem a pataki kollégium képezhetné a perspektívát.

Zibolen Endre

javasolja, hogy az új népi kollégiumi mozgalom támogatását a pedagógiai tudományos munkások érezzék igen fontos feladatuknak. Nézete szerint az új szocialista pedagógia megvalósításában jelentős állomást képviselhetnek a kollégiumok. Helyesnek tartja, hogy a népfront gondjaiba vette a kollégiumi mozgalmat. Helyesnek tartaná, ha ezt a széles méretű társadalmi támogatást ifjúságunk nevelésének egész általános támogatására lehetne átmenteni. Nézete szerint a kollégiumok elvi vezetésében országos egységet kell biztosítani, de gazdaságilag a kollégiumokat a szaktárcák tartsák fenn.

Mérei Ferenc

a vita lezárásaként ^[380] kifejti, hogy az új népi kollégiumi mozgalom lényegét a szocialista felvilágosodás pedagógiájában látja. Ennek megvalósítása érdekében van mozgalomra szükség. Azt javasolja, hogy a pedagógiai tudományos munkásokat ebben a tanácsban azok képviseljék, akiknek a neve az elmúlt időszakban is tiszta és fényes maradt. Javasolja, hogy a következő volt Eötvös-kollégistákat válasszák még be a tanácsba: Szabó Árpád, Szávai Nándor, Zibolen Endre.

Az értekezlet ezután határozati javaslatot fogadott el.

A határozati javaslat kimondja, hogy a tábor résztvevői szükségesnek látják a kollégiumi mozgalom megeremtését.

Örömmel veszik tudomásul, hogy a hazafias népfront széles társadalmi mozgalmat kíván szervezni a kollégiumi hálózat támogatására.

Szükségesnek tartja az értekezlet az országos kollégiumi bizottság, s ebben kollégiumi nevelési tanács megeremtését. Helyesnek tartja, hogy a két szervezeten keresztül az egész országos kollégiumi hálózatnak egységes elvi és pedagógiai irányítása történjék.

Helyesli, hogy a kollégiumi hálózatot az előkészítő bizottság a következő területeken igyekszik létrehozni: általános iskolák mellett, ^[381] munkás- és parasztfiatalok szállásain, ipari tanulóintézetek, szak- és általános középiskolák, valamint főiskolák és egyetemek mellett.

A Pedagógiai Tudományos Tábor különösen felhívja a figyelmet arra, hogy meggondolatlan kezdeményezésekkel le ne járassák az új mozgalmat.

Egészségesnek és szükségesnek tartja, hogy a régi magyar kollégiumi hagyományok pozitív tapasztalatát átvegyék és beépítsék az új kollégiumi mozgalomba.

A megbeszélés résztvevői nem tudtak teljesen egyöntetű álláspontra jutni az iskola és a kollégium kapcsolatának kérdésében.

A megbeszélés résztvevői javasolják, hogy a következőket válasszák be a kollégiumi nevelési tanácsba, hivatali beosztásuktól függetlenül:

Csukás István	Szávai Nándor
Juhász Ferenc	Szabó Árpád
Kardos László	Szokolszky István
Komáromi Béla	Székely Endréné
Kálmán György	Solymár István
Mérei Ferenc	Tóth Lajos
Pataki Ferenc	Zibolen Endre
Poros Tamás	Vadász Ferencné

Az értekezlet a javaslatot magáévá tette. ^[382]

Október 5. este:

II.

Vita a nevelőképzésről

Jausz Béla

vita-bevezető szavaiban megállapítja, hogy a tanárképzés nem választható külön a pedagógus képzéstől általában. A tanítóképzés összefügg a felső tagozati tanárképzés és a középiskolai tanárképzés problémájával.

Egyetlen vita keretében ezeket a kérdéseket nem lehet véglegesen eldönteni. Mindenekelőtt meg kell vizsgálni a jelenleg fennálló pedagógusképzés egész rendszerét. A tanítóképzés reformja az iskolarendszerrel kapcsolatosan is vet fel különböző problémákat.

A következőkben vázolja az egyetemen folyó pedagógusképzés siralmas helyzetét. A pedagógiai tárgyak óraszámja rendkívül csekély és a gyakorlati kiképzésre fordítandó idő is egészen minimális. Hiányzik a gyermeklélektan, neveléstan, iskolaegészségtan, anatómia. Nincs elég iskolalátogatási lehetőség. Jó lenne, ha a hallgatók nemcsak a gyakorlógimnáziumban, de az általános iskolában is láthatnák, milyen munkát végeznek a pedagógusok. Kíváncsú lenne, hogy a fiatalok bíróságának tárgyalásán néhány alkalommal résztvegyenek a hallgatók. Ugyancsak meg kellene ismerniük a technikumban folyó munkát.

A szakdidaktikának is tekintélyesebb helyet kellene biztosítani az [383] egyetemi oktatásban. Budapesten és néhány vidéki városban már van arra lehetőség, hogy a gyakorló gimnázium mellett általános iskolában is végezzenek látogatásokat a hallgatók. Alapos betekintést kell nyerniük az általános iskola munkájába, hiszen sokan közülük ott fognak tanítani. Óv attól, hogy a gyakorló iskolákban üvegházi kultúra fejlődjön ki, korábban már tapasztalt ilyen tendenciát. Óva int attól, hogy a gyakorló iskola mamutiskola legyen, mert ez megnehezíti a nevelőközösség és a tanulóközösség kialakulását. A gyakorló iskolában biztosítani kell a tárgyi feltételeket és a személyi feltételeket is. Megfelelő tapasztalattal rendelkező idősebb tanárokat kell kiválogatni, és a fiatalok közül azokat, akik majd alkalmasak lesznek arra, hogy a gyakorlati kiképzésben közreműködjenek. Ezt a kérdést csak országos tervgazdálkodás alapján lehet megoldani, ez viszont összefügg a lakáskérdéssel. A tanárok kiválasztásában több szabadságot kell biztosítani az iskoláknak. Régen az iskolák saját maguk válogatták ki az utánpótlást.

Kíváncsún tartja, hogy gyakorló gimnáziumi tanárok a pedagógiai tudományok utánpótlásához is hozzájáruljanak. Azt kívánja, hogy az egyetemnek is legyen beleszólási joga a gyakorló gimnáziumi tanárok kiválasztásába. Helyesnek látná, ha a gyakorló gimnáziumok igazgatásilag is az egyetemhez kerülnének. Helyteleníti, hogy jelenleg [384] nem foglalkoznak az átlagon felüli képességű tanulókkal külön is. Ez a feladat kétségtelenül nehéz, plusz munkát kíván a tanároktól és megfelelő érzék is kell hozzá. Igen sok gyerek kallódik el amiatt, hogy nem foglalkoztatják kellőképpen. Nem kitűnőek iskolájára gondol, annak ellene van. Az Eötvös-kollégium visszaállítását nagyon helyesnek tartja. Az Eötvös-kollégium tanárokat képzett ugyan, de a magyar tudományos utánpótlást biztosította. Gondoskodni kell a tudós utánpótlásról, mert az aspirantúra nem tekinthető kielégítő megoldásnak.

Bízó Gyula

ismerteti a Szovjetunióban 1956. szeptember 1-től bevezetett ötéves és háromszakaszos tanárképzést. A háromszakaszos tanárképzés biztosítja, hogy a tíz osztályos iskolában három-négy tanár el tudja látni a szakrendszerű oktatást. A következőkben ismerteti a

szakcsoportosítást:

- 1./ fizika, ipari termelés alapjai, rajz,
- 2./ biológia, mezőgazdasági termelés alapjai és kémia,
- 3./ történelem, orosz irodalom és orosz nyelv,
- 4./ orosz irodalom, orosz nyelv és idegen nyelv,
- 5./ matematika, csillagászat, műszaki rajz,
- 6./ matematika, fizika, rajz,
- 7./ földrajz, biológia, kémia. [385]

A tanítóképzés a 10 osztályos iskola elvégzése után négy év. Ezen kívül négy év alatt képezik az egyszakos földrajz és testnevelő tanárokat. A következőkben ismertette a pedagógiai órák elosztását az ötéves képzés idejére:

I. éven: 70 óra lélektan, ez megoszlik általánoslélektan, gyermeklélektan és neveléslélektan között.

II. éven: 70 óra pedagógia. Ebben foglaltatik a pedagógia általános alapjai, didaktika és nevelésméлет. Ugyancsak a második éven van 50 óra gyakorlat /Hospitálás/.

III. éven: 72 óra neveléstörténelem és 18 óra szeminárium.

A III., IV., V. éven: heti 5 órában módszertant tanulnak.

A IV. év első felében heti 4 órában film-oktatás módszertanát tanítják.

A 4-ik és 5-ik éven összefüggő 8–8 hét alatt gyakorlati kiképzés folyik. /Tanítás/.

A 4-ik évben az V–VIII. osztályban tanítanak. Az 5-ik évben IX-X. osztályban tanítanak. Itt ismerkednek meg a Komszomol szervezettel is. A másodév után nyáron úttörő táborban 6 heti kötelező gyakorlatot végeznek. [386]

A következőkben rátért a tanítóképzés új tervének ismertetésére. Előrebocsátja, hogy ez a terv nem lezárt. A terv szerint gimnáziumi érettségi után kétéves tanítóképző, illetőleg óvónőképző lenne. Egyéni véleménye szerint a tanítóképzős és óvónőképzős növendékek együtt végeznék az elméleti tárgyak tanulását. A gyakorlati képzés és módszertan külön-külön lenne. Általános művelődési anyag a tervezet szerint nem lenne. A következőkben bejelenti, hogy a Szovjetunióban nem vált be a kétéves képzés. Ennek az volt az oka, hogy a tanított közművelődési anyag háttérbe szorította a pedagógiát.

Szervezeti kérdés: közigazgatási területenként egy-egy tanítóképző lenne.

Helytelen lenne, ha a tanítóképző főiskola jelleggel működne, mert ez elvonja a tanárok figyelmét az u.n. pedagógiai aprómunkától. A készségtárgyaknál bizonyos nehézségek mutatkoznak. Ezt azonban megoldja, hogy a gimnáziumban fakultatív módon bevezetjük a készségi tárgyakat. Helyes lenne, ha a tanítóképzőbe felvételi vizsgával válogatnék ki a jelentkezőket.

Szávai Nándor

aggályosnak tartja egy olyan iskola felállítását, ahol kulturális tárgyak nincsenek és a pedagógia, mint üres malom forog. Hiszen gyorsan felejtene a gyerekek és elhomályosodik a szaktárgyi anyag. [387]

Buzás László

szerint az új képzőnek az az előnye lenne, hogy a pályaválasztás nem 14, hanem 18 éves korban történne.

Mérei Ferenc

kifejtette, hogy az új tanítóképző megvalósításával a pedagógusképzésnek három típusa lenne: a tanítóképző, pedagógiai főiskola és az egyetem. A három közül a legharmónikusabb képzés a pedagógiai főiskolán folyik. Ez a tanárképzés ideális típusa. Az egyetem ugyanis eltér a pedagógiai főiskolától, a szaktárgyak előnyére és a pedagógiai tárgyak hátrányára. A leendő tanítóképző pedig éppen fordítva. Az új tanítóképző megvalósításánál a pedagógiai főiskolán folyó képzést kell mintának tekinteni. Végzetes bűn volt a Budapesti Pedagógiai Főiskolát megszüntetni. Nem a képzők levegőjét kell meghonosítani az új iskolában, hanem a pedagógia főiskola levegőjét. Csatlakozik Szávai elvtárs aggályaihoz. Az egyetemen az a főprobléma, hogy futószalagon termeljük a tanárokat pedagógiai képzettség nélkül. A pedagógiai főiskolára kell gondolni és az egyetemen is meg kell teremteni a pedagógiai légkört. Lehetetlenség tanárképzés pedagógiai tárgyak nélkül. Gyermekek- és ifjúságilektan bevezetése a pedagógiai főiskolán is igen sürgős feladat. Növelni kell a pedagógiai tárgyak mennyiségét külön kollégium formájában is. Be kell vezetni az ifjúsági irodalom oktatását, aminek a célja az olvasóvá nevelés lenne. Az egyetemen olcsón és sürgősen lehetne javítani a jelenlegi ^[388] helyzeten. A szakdidaktikát szervesen be kell kapcsolni az egyetemi oktatásba. Vannak szakdidaktikusok, akiknek egyáltalán nincs kapcsolata az egyetemmel. Nem az ellenőrzés miatt szükséges a kapcsolat, hanem azért, hogy a szakdidaktikusok is a pedagógia malmára hajtsák a vizet. Biztosítani kell, hogy a szakdidaktikusok szakdidaktikából készíthessenek kandidátusi disszertációt. Ezt az Akadémiai Főbizottság javaslatnak tekintheti.

Faragó László

helyesli a Bízó-féle koncepciót, de helytelenítené, ha a pedagógiai főiskolát vinnék lefelé. A tanítóképzőben nem a felejtés a főprobléma. Kis óraszámú szemináriumok keretében a humán- és reáltárgyakban egyaránt biztosítani lehetne a szakmai elmélyült továbbképzést.

Jausz Béla

megjegyzí, hogy a debreceni egyetemen most indul meg a népművelési szak, ahol a képzés Faragó elvtárs által említett formában történt.

Kiss Árpád

abból indul ki, hogy a tanítóképzésnek akadémiai színvonalra való emelése érinti az egész felsőoktatást. Nem lehet helyeselni azt, hogy a tanítóképzés a pedagógiai főiskolához kapcsolódva épüljön ki. A nevelésben a szakadás 9-10 éves korban következik be. A kis gyermeknek a nevelése más magatartást kíván, mint a 10 éven felüli gyermeké. Inkább arra kellene gondolni, hogy az általános iskola felső ^[389] tagozatának nevelőit vigyük be az egyetemre, és ezzel csökkentjük azt a szakadékot, amely fennáll az általános iskola és a gimnázium között. A tanítóképzés reformját – ha szükséges – organikusan kellene megoldani olyan módon, hogy a jelenleg négyéves képzést emeljük fel először egy évvel úgy, hogy az ötéves képzés után következzenek a most is kötelező gyakorló év. Később az ötödik év és a gyakorló év összevonásából és megfelelő erősítésével ezt a felső szakaszt lehet majd akadémianak minősíteni. Ez a megoldás nem okozna megrázkódtatást a tanítóképzők jelenlegi személyzetének életében.

Feltétlenül szükségesnek tartja, hogy a reformot az érdekeltek és a szakemberek legszélesebb körének bevonásával vitassák meg és döntést csak akkor hozzanak, ha annak jóságáról és tartósságáról meggyőző bizonyítékok vannak.

Kardos Lajos

megállapítja, hogy a pedagógia képzés vonatkozásában lehetetlen helyzet van az egyetemen. Kár, hogy ezt illetékesek nem látják.

A tanárképzés tervét illuzórikusnak tartja a jelenlegi állapotok között. Ezt csak szélesebbkörű reformmal lehet megoldani. Az egyetemen közelharc folyik az órákért. Hihetetlenül nagy a hallgatók kötelező óraszama, óriási a túlterhelés. Ha a pedagógia óraszámát is felemelnék a jelenlegi órák megtartása mellett, a hallgatóknak 40 órája lenne. [390] Helyteleníti az egyetemen a hallgatók kötelező óralátogatását. Ameddig bizonyos tárgyak kötelezők, nem lehet elérni, hogy a pedagógia megfelelő óraszámot kapjon.

H. Herczeg Erzsébet

javasolja, hogy az egyetemi fakultatív tárgyak helyett vezessék be a pedagógiát és a lélektant.

Borbély András

helyteleníti, hogy a vidéki egyetemnek megszüntették az univerzitás jellegét, ami a profilírozás következménye. Bizonyos szakokat, melyek személyi és dologi feltételei biztosítottak, újra be kell vezetni az egyetemre. Az egyetemi pedagógiai program felülvizsgálását kívánja, mert a jelenlegi program elavult.

Ravasz János

az ötéves egyetemi képzést a neveléstörténet szempontjából vizsgálja. Szerinte a neveléstörténet a pedagógiai tárgyak bevezetőjéül szolgálhatna. A neveléstörténetet fel lehetne fogni művelődéstörténetnek.

Székely Endréné

megjegyzi, hogy ötven év óta rengeteg reformot hajtottak végre a voluntarizmus jegyében. Toldozással, foldozással nem lehet megoldani a pedagógiai képzést. A következőket javasolja:

- 1./ Alakuljon kormánybizottság az egyetemek, a pedagógiai főiskolák és a tanítóképzők tanáraiból és készítsen javaslatot a tanítóképző akadémiára vonatkozólag. [391]
- 2./ El kell érni, hogy a pedagógiai képzés dolgában ne a más szakemberekből álló bizottság döntsön.
- 3./ A neveléstörténet helyzetén sürgősen változtatni kell.

Durkó Mátyás

felhívja a figyelmet arra, hogy a túlterhelés mellett nem lehet elfogadhatóan megoldani a pedagógiai tárgyak oktatását. Lehetetlen, hogy az egyetemi hallgatók felnőnek klasszikusok olvasása nélkül. Egyetemi előadás csak ott indokolt, ahol a tudomány újszerű feltárását adja. Az egyetemi nyelvoktatásról szólva azt kívánja, hogy bizonyos szint elérése után mentsék fel a hallgatókat a kötelező nyelvtanulás alól. A marxizmus oktatását egyszerűsíteni kell.

Gordos István

véleménye szerint az érettségi után egy év alatt is jobb tanítókat képezhetnek, mint a négy éves képzőben. Javaslatára szerint szükség van arra, hogy a TTK-n előkészítsék a tanárokat a politechnikai képzésre.

Poros Tamás

az egyetemi hallgatók túlterhelését teszi szóvá.

Tettamanti Béla

az ötéves egyetemi képzésről szólva megjegyzi, hogy a szaktanszékek már kivetették a hálójukat az ötödév óráira is. Véleménye szerint az ötödik évben félév hospitálás, és félévi gyakorlati tanítás szükséges. [392]

Juhász Béla

aggályát fejezi ki az új rendszerű tanítóképzéssel kapcsolatban. Ha az új képzők a nagyvárosokban lesznek, a tanítók nem mennek ki szívesen falura. Meg kell oldani az osztatlan iskolák problémáját is. A végzett hallgatók továbbképzésének szükségességéről beszélt. Majd Usinszkijt idézve elmondja, hogy a tanítóképzőnek mindig bázisnak kell maradnia a végzett növendékek számára, ahova visszajárhatnak problémáikkal és lépést tarthatnak a pedagógiai tudomány fejlődésével. [393]

1956. október 6. délután: ZÁRÓÜLÉS.

A konferencia záróülésen a kiküldött bizottság javaslatának megvitatása után az alábbi nyilatkozatot fogadták el:

A füredi platform

1956. október 1. és 6. között Balatonfüreden a magyar neveléstudomány művelői, gyakorló pedagógusok részvételével megvitták művelődéspolitikánk és neveléstudományunk legfontosabb időszerű kérdéseit és előttünk álló feladatait. Az értekezleten résztvettek többen azok közül a pedagógusok közül is, akiket az elmúlt években méltatlanul kirekesztettek tudományunk területéről.

Az értekezlet megállapította, hogy az utóbbi években üzött, sokszor dogmatikus, gyakran terméketlen fordításokban kimerülő elméleti munka elszakadt társadalmi valóságunktól, iskoláink gyakorlati munkájától, a pedagógusok konkrét problémáitól, a magyar iskolák, kollégiumok és a magyar pedagógia sok évszázados hagyományaitól. Tudományunk a pedagógusokat magukra hagyta, alkotó munkájukat a sokszor merev és dogmatikus előírások és utasítások megbénították.

Értekezletünk behatóan megvittatta a neveléstudományi kutatómunka országos tervét. A vita résztvevői ^[394] egyöntetűen arra a megállapodásra jutottak, hogy minden további előhaladás elengedhetetlen feltétele a neveléstudományi kutatás és a tudományos kritika szabadsága és a legszélesebb fronton minden alkotni tudó erő bekapcsolása. A szabad és felelősségteljes kutatómunkának jogaiba történő visszahelyezése, a szocialista felvilágosodás honi pedagógiájának megteremtése biztosítja, hogy a tudományos és a gyakorlati nevelői munkában gyümölcsözően használhassuk fel az emberiség kulturális örökségének egész gazdagságát.

Pedagógiai szemléletünk alapja jelenünk, valóságunk, harcunk a társadalmi haladásért és ennek a haladásnak szocialista perspektívája. Ez a szemlélet egyszersmind garanciája annak, hogy pedagógiánk, amelyet türelmes és kitartó munkával kell tovább építenünk, valóban népünk nevelőihez fog szólni.

Hívunk minden pedagógust, hogy – élve azokkal a lehetőségekkel, amelyeket a XX. Kongresszus, pártunk Központi Vezetőségének júliusi határozata, az értelmiségi határozat és a magyar írók mozgalma a gondolat-szabadságért megnyitottak előttünk – vegyen részt ebben a munkában. Hívunk mindenkit az iskolai munka és a tudomány minden dolgozóját, harcoljon együtt velünk nevelőmunkánk megjavításáért, neveléstudományunk felvirágoztatásáért, a tartalmában és formájában magyar, a tartalmában és formájában szocialista nevelésügy megteremtéséért. ^[395]

Soha többé semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermek ügyének bátor szolgálatától! ^[396]

F ü g g e l é k

[397]

A RÉSZTVEZŐK NÉVSORA

1. Bakonyi Pál	tanszékvezető, KPTI Pedagógiai Tanszék
2. Bakonyi Pálné	aspiráns, Bp.
3. Berencz János	tanszékvezető adjunktus, Eger
4. Bízó Gyula	osztályvezető, Oktatási Minisztérium.
5. Borbély András	adjunktus, Debrecen
6. Both Béla	tanár
7. Bus András	tanszékvezető, BPTI Pedagógiai Tanszék.
8. Buzás László	docens, ELTE, Pedagógiai Tanszék
9. Dobos László	tudományos munkatárs, PTI
10. Durkó Mátyás	tanársegéd, Debrecen
11. Faludi Szilárd	osztályvezető, PTI
12. Farkas Domonkos	osztályvezető, Oktatási Minisztérium
13. Faragó László	tanár, tanulmányi felügyelő, Bp.
14. Fehérvári Gyula	docens, KPTI
15. Felkai László	tudományos munkatárs, PTI
16. Garami Károly	tudományos munkatárs, PTI
17. Gordos István	aspiráns, ELTE
18. Hadabás Ella	osztályvezető, Oktatási Minisztérium
19. Havril Andrásné	aspiráns, ELTE
20. Hegedűs András	tanítóképző igazgató, Győr
21. Jausz Béla	egyetemi tanszékvezető docens, Debrecen
22. Járó Miklósné	szerkesztőségi vezető, Tankönyvkiadó Váll. Ped. szerk.
23. Juhász Béla	tanítóképző igazgató, Nagykőrös
24. Juhász Ferenc	tudományos munkatárs, PTI
25. Kardos Lajos	tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE Lélektani Tanszék
26. Kálmán György	főelőadó, Minisztertanács
27. Kelemen László	főiskolai tanszékvezető, Pécs
28. Kiss Árpád	tanítóképző intézeti tanár, Bp.
29. Komár Károly	tudományos munkatárs, PTI
30. Komlósi Sándor	főiskolai docens, Pécs
31. Kónya Albert	miniszter, Oktatásügyi Minisztérium
32. Kovács Zoltánné	általános iskolai igazgató, Bp.
33. Lénárd Ferenc	tudományos munkatárs, PTI
34. Majzik Lászlóné	tudományos munkatárs, PTI
35. Mezei Gyula	osztályvezető, Ped. Szakszervezet
36. Mérei Ferenc	akadémiai kutató, Bp.
37. Miklósváry Sándor	osztályvezető, Oktatásügyi Minisztérium,

38. Nagy Istvánné	egyetemi adjunktus, ELTE
39. Nagy Sándor	igazgató, PTI
40. Pataki Ferencné	tanársegéd, ELTE
41. Pálfi György	főiskola, Szeged
42. Poros Tamás	főosztályvezető, Oktatásügyi Minisztérium
43. Putsera Tibor	osztályvezető, Oktatásügyi Minisztérium
44. Radnai Béla	egyetemi adjunktus, ELTE
45. Ravasz János	tudományos munkatárs, PTI
46. Simon Gyula	tudományos munkatárs, PTI
47. Simon László	tudományos munkatárs, PTI
48. Solymár János	aspiráns, Bp.
49. Surányi Gábor	tudományos munkatárs, PTI
50. Szabadi Ilona	osztályvezető, Oktatásügyi Minisztérium. [399]
51. Szabó Balázs	iskola igazgató, Bp.
52. Szarka József	osztályvezető, PTI
53. Szávai Nándor	osztályvezető, Fővárosi Tanács Oktatási Osztály
54. Székely Endréné	munkatárs, MDP Központ
55. Szokolszky István	igazgató, KPTI
56. Tettamanti Béla	egyetemi tanszékvezető tanár, Szeged
57. Tihanyi Andor	tudományos munkatárs, PTI
58. Tóth Lajos	munkatárs, TTIT
59. Vadász Ferencné	főosztályvezető, Oktatásügy Minisztérium
60. Vajda György Mihály	munkatárs, Irodalomtörténeti Intézet
61. Vass István	munkatárs, MTH Módszertani Intézet
62. Zibolen Endre	igazgatóhelyettes, PTI

^x Megjegyezzük, hogy a meghívottak egy része csak bizonyos napokon vett részt a tanácskozásokon. [400]

A pedagógiai kutatás országos tematikus terve az 1956/57. és 1957/58. évre

Bevezetés

Az Akadémiai Főbizottság 1956. július 30.-i vitája megkezdte azoknak a szektás hibáknak a feltárását, amelyek a pedagógia területén is jelentkeztek, amelyek akadályozták több más, a tudomány területén kívül fekvő tényezővel együtt a magyar neveléstudomány fejlődését. Az elvi-módszertani fogyatékokon kívül, amelyek a marxizmus-leninizmusnak a tudomány területére történő alkalmazásával és a tudomány pártosságának dogmatikus értelmezésével függnek össze, a vita felszínre hozott sok súlyos tudánypolitikai és szervezési hibát is. Jogosan bírálták az elvtársak az Akadémiai Főbizottság irányító munkájának antidemokratizmusát és tehetetlenségért azért, hogy még mindig nincs nálunk az egész országban folyó pedagógiai kutatómunkát áttekinteni, koordinálni és bátorítani képes tudományos centrum. Igen élesen merült fel a vitán a pedagógia irányítóinak felelőssége azért is, hogy nem küzdöttek eredményesen széleskörű demokratikus vitafórumok létrehozásáért, amelyeken a legégetőbb tudományelméleti és tudánypolitikai kérdéseket a pedagógia kutatói a legjobb gyakorló ^[401] pedagógusokkal együtt megvitathatták volna. Ez a főforrása annak, hogy még mindig tisztázatlan és a gyakorlatban rendezetlen a pedagógia területén is az elmélet és gyakorlat viszonya, kölcsönös kapcsolata, a nemzeti hagyományokhoz, a szovjet pedagógiához és a burzsoá pedagógiához való helyes viszony és még sok más elvi kérdés. Ez a fő forrása annak is, hogy a pedagógiában nincs tudományos közvélemény, nincs elég publikációs lehetőség.

Halaszthatatlan teendőink vannak a tudományos és kommunista becsületükben sérelmet szenvedett elvtársak rehabilitációját, a szektás politika következtében a tudomány területéről kiszorult régi szakemberek munkalehetőségeinek biztosítását illetően is. A magyar pedagógia helyzetének és feladatainak felmérését, elvi problémáink tisztázását, a hibák kíméletlen feltárását megkezdette ez a vita. A vita elősegítette azt, hogy a Központi Vezetőség júliusi határozatainak és értelmiségi határozatának szellemében a pedagógia területén is megjavíthassuk az ideológiai munkát. A vitát követően a Központi Vezetőség Tudományos és Köznevelési Osztálya kommunista aktíván megvitatta a pedagógiai tudomány továbbfejlődésének és hatékonyabb segítésének kérdéseit. Az aktív bizottságot küldött ki a pedagógia területén rendezendő viták előkészítésére. E bizottság feladata az is, hogy javaslatokat készítsen a párt vezető szervei ^[402] számára a pedagógiai élet demokratizálására, vitafórumok létesítésére, az egész országban folyó pedagógiai kutatómunka koordinálására képes tudományos centrum kiépítésére. A tervjavaslat elkészítésében a bizottságot a következő elvi és módszertani elgondolások vezették és vezetik:

1./ a pedagógiai kutatások területén is le kell küzdeni a dogmatizmust, tisztázni kell az elmélet és gyakorlat, a tudomány és politika helyes kapcsolatát. A bizottság véleménye szerint e kérdések tisztázása a konkrét pedagógiai problémáknak a marxizmus-leninizmus szellemében való kidolgozása és megvitatása alapján lehetséges.

2./ A pedagógiai kutatómunka személyi, anyagi és ideológiai bázisának kiszélesítését el kell érni a tervidőszak folyamán.

Ezért a tervfeladatok kidolgozásába be kell vonni a pedagógia tudományos művelésére alkalmas és képes régi és új szakemberek széles körét, gyakorló pedagógusoknak az eddiginél szélesebb rétegét. Különös figyelemmel kell bekapcsolni a fiatal kutatókat, munkájukat, szakmai fejlődésüket minden módon támogatni, segíteni kell.

3./ A tudományos kutatómunka az ifjúság szocialista nevelésének igényéből, szükségleteiből induljon ki, a magyar közoktatásügy ötéves ^[403] tervének elvi pedagógiai

megalapozásához adjon maximális segítséget.

4./ Az egész kutatómunkát, az összes rendelkezésre álló erőket a szocialista nevelés gyakorlata és a tudomány fejlődése szempontjából legfontosabb pedagógiai problémák megoldására kell koncentrálni.

5./ A bizottság különböző intézményeknél, szerveknél azonos témán dolgozó tudományos kutatók munkájának összehangolására, a tudományos együttműködés biztosítására törekedett a tematika összeállításában.

6./ A bizottság véleménye szerint a pedagógia tudományán belül a nevelés jelenségei bonyolultságának, komplex voltának megfelelően arra kell törekedni, hogy a lehetőség szerint egy-egy nevelési problémának lélektani, nevelésméleti és történeti vizsgálatát összehangoltan végezzük.

7./ A tervfeladatok végrehajtása során meg kell keresnünk a lehetőségét a társtudományokkal folytatandó komplex kutatások realizálására is. [404]

TEMATIKUS KUTATÁSI TERV

I. Általános pedagógia

A/ Neveléstudomány

1. A szocialista erkölcsi nevelés kérdései:

- a/ Az erkölcsi cselekvés nevelése, különös tekintettel a munkafegyelem kérdésére. /Munkafegyelem, köztulajdon kímélése, felelősségérzés./
A kutatás előkészítése /iskolák, pedagógusok kiválasztása, módszerek kidolgozása stb./ az 1956/57. tanévben történik meg.
Az anyag feldolgozása kb. 1959/60-ban fejeződik be.

Kutatók: Majzik Lászlóné PTI /ált. isk. I–IV. oszt./
Juhász Ferenc PTI /ált. isk. V–VIII. oszt./
Szarka József PTI /középiskola/

b/ A példa szerepe az erkölcsi nevelés folyamatában

A kutatást bevezető előzetes tájékozódás a következő kérdésekkel foglalkozik: kiket választanak tanulóink példaképül? Mivel indokolják választásukat? Mennyiben elemezhető ki a válaszokból a választott példakép^[405] követése, cselekvésre indító szerepe?

Az elkészítendő tanulmány főbb kérdései: milyen lehetőségei vannak ifjúságunknak a példaválasztásnál? Milyen értelmi, érzelmi, akarati mozzanatok játszanak közre a választásban? Mennyiben befolyásolja a választott példakép tanulóink viselkedését, gondolkodását? Hogyan és mi módon hasznosíthatjuk a példát mint nevelési eszközt a legjobban?

Kutató: Róbert Edit /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

c/ Az iskoláthagyott ifjúság erkölcsi nevelésének kulturális lehetőségei és problémái

A téma felöleli a 15. évtől a 25. évig terjedő serdülőkori és ifjúkori erkölcsi nevelés tartalmi és módszertani kérdéseit. A nevelés eszközei közül csak a népművelési, kulturális nevelési eszközöket dolgozza fel.

Durkó Mátyás /Debrecen, Ped. Tanszék/

d/ A közösségi nevelés elvi kérdései

/Nagyobb szabású értekezés/

Tettamanti Béla /Szeged, Egyetem, Ped. Tanszék/ ^[406]

e/ A pedagógusközösség az általános és középiskolában

/készülő kandidátusi disszertáció/

I. A pedagógusközösség fogalma

II. A pedagógusközösség fejlődésének történeti feltételei

III. A pedagógusközösség megszervezése és tevékenysége

Kovácsné Vágó Lenke /ELTE, Ped. Tanszék/

f/ A kollégiumok szerepe és jelentősége az egyetemi ifjúság közösségi nevelésében

Durkó Mátyás /Debrecen, Egyetem, Ped. Tanszék/

g/ A közösségi nevelés problémái az MTH intézetekben

Elsődleges közösségek létrehozásának útja a különböző MTH iskolatípusokban: pl. iskolával, tanműhellyel, otthonnal rendelkező intézeteknél a vasipari szakmában; tanműhellyel nem rendelkező iskolában a vasiparban; vágár- és építőipari intézetek közösségi nevelésének problémái. Milyen feladatai vannak a DISZ-szervezeteknek az [407] MTH-intézetek közösségének kialakításában?

Felelős: Csillag László, /MTH, Módszertani Intézet/

Munkatársak: Vass István, Égelmayer Ernő, Győriványi Sándor, Lukács József, Lantos István

h/ Ipari tanulóotthonaink nevelési tapasztalatai és ezek elemzése

A felszabadulás utáni TIOSZ otthonok nevelőmunkájának vizsgálata, eredményeinek hasznosítása az otthonok nevelőmunkájában.

Felelős: Csillag László, /MTH, Módszertani Intézet/

Munkatársak: Hollósi Miklós, Gárdos György, Kiss László

/Megjegyzés: Tekintettel a szocialista nevelés közösségi jellegére, a fenti témákat, mint a közösségi nevelés különböző oldalait /összetevőit/ vizsgálják a kutatók, s ennek megfelelően kerültek az erkölcsi és közösségi nevelési témák egy csoportba./

2. A szocialista világnézet nevelésének kérdései

/A világnézeti neveléssel foglalkozó kutatások szorosan kapcsolódnak az erkölcsi nevelés problematikájához./ [408]

a/ Ifjúságunk eszmei-politikai nevelésének áttekintése a felszabadulás után

Székely Endréné /MDP. KV. Tud. és Köznev. Oszt./

b/ A tanulók világképének fejlődése és kommunista világnézetük megalapozása az oktatás folyamatában

/A világnézeti nevelés kérdései az általános iskola alsótagozatában./ Melyek az iskolábalépő kisgyermek világképének általánosan jellemző jegyei? A jelentkező különbségek okainak feltárása. – A dialektikus materialista világnézet megalapozásának lehetőségei, tartalmi és módszertani feltételei a 6–8 éves gyermek iskolai oktatásában./

Ágoston György /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

c/ A világnézeti nevelés kérdései az általános iskola felsőtagozatában

Az anyag teljes feldolgozása 1960-ban várható.

Komár Károly /PTI/ [409]

d/ A világnézetű nevelés kérdései a középiskolában

Az előbbi témákkal szorosán összefüggő, kutatási kérdésekben azokkal még összehangolandó, kb. 1956. decemberében induló kutatási munka.

Bársony Jenő /technikumi tanár Bp./

/Megjegyzés: E témakört a történeti fejlődés figyelembevételével, másrészt a gyermekek korcsoportjai szerinti differenciáltságban vizsgáljuk. Ehhez a témakörhöz fog csatlakozni a világnézetű-politikai nevelés tantárgyankénti vizsgálata is./

3. Az ifjúsági szövetség nevelőmunkájával kapcsolatos kutatások

a/ A középiskolai DISZ-szervezetekben érvényesülő demokratizmus kérdése

/Az ifjúság számarányának, a szervezeti élet belső demokratizmusát biztosító önkormányzatnak, a pedagógusok és a DISZ viszonyának, valamint a DISZ-szervezet iskolai hatáskörének kérdései./

Dobos László /PTI/ [410]

b/ Az úttörő csapatgárdisták nevelésének kérdései

Nagy Jánosné /PTI/

c/ Az iskolai úttörőszervezet önkormányzata és öntevékenységé

/A gyermekönkormányzat neveléstörténeti áttekintése. Az iskolaközösség és az úttörőszervezet kapcsolata. – A pedagógus irányítás speciális jellege az úttörőmozgalomban. – A gyermekvezetők munkájának körülhatárolása. Az öntevékenység megnyilvánulása az úttörő élet különböző mozzanataiban./

Pataki Ferencné /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

d/ A pajtáscsaládok élete, nevelőmunkája a pajtáscsaládban

Pálfi Gyula /Szeged, Pedagógiai Főiskola/

e/ A középiskolai DISZ-szervezet nevelőmunkája megjavításnak alapkérdései:

a DISZ vezetők nevelése

/készülő kandidátusi disszertáció/

Rozsnyai Istvánné /aspiráns/ [411]

4. A családi nevelés; a család és iskola együttes munkája

a/ A családi nevelés problémái és törvényszerűségei

/Ennek keretében: különböző szoc. kategóriákhoz tartozó családok nevelésének vizsgálata, azonos életkorú gyermekek nevelése különböző családoknál, a nevelés egyes feladatai különböző életkorokban, a különböző gazdasági alapok és a családi nevelés konkrét viszonya, – a családi nevelés irodalmának elemzése, a gyakorlatba való behatolása, – a gyakorló pedagógusok által felvetett problémák./

b/ A család és iskola együttműködése a gyermek szocialista nevelésében

Komlósi Sándor /Pécs, Pedagógia Főiskola/

c/ A családi nevelés kérdései

A munka feladata, hogy sok család életének, nevelésének megvizsgálásával vonja le az értékes felé mutató általános törvényszerűségeket s megállapításaival segítse a szülőket a helyes családi élet s az eredményes családi nevelés alakítására, felelősségteljes végzésére, s adjon irányítást a [412] pedagógusoknak az iskola és család kapcsolatának helyes megszervezéséhez s a szülőknek a közös nevelői cél érdekében való befolyásolásához.

Borbély András /Debrecen Egyetem, Pedagógiai Tanszék/

B/ Egyéb pedagógiai kutatások

1. A politechnikai képzés kérdései

a/ A hazai általános iskolai politechnikai oktatás tapasztalatainak elemzése

b/ A politechnikai oktatás hazai megvalósításának kérdéseivel kapcsolatos disszertáció kidolgozása

c/ A politechnikai oktatással kapcsolatos módszertani kérdések kidolgozása /különös tekintettel a gyakorlati foglalkozásokra/

Bori István /PTI/

d/ A gimnáziumokban folyó politechnikai oktatás tapasztalatainak tanulmányozása, elemzése és értékelése [413]

e/ A politechnikai képzéssel kapcsolatos külföldi törekvések elemzése, feldolgozása

Tihanyi Ferenc /PTI/

f/ A politechnikai képzés megvalósításának módjai

/kandidátusi disszertáció/

A gyakorlat, mint regulatív fogalom a módok meghatározásánál. Az egyoldalúan gyakorlati oktatás hibái. Tapasztalatok. A politechnikai képzés megvalósításának alapelve: az iskolai keretek érintetlenül hagyása.

A gyakorlat formái a pedagógiában. A tervszerű nevelési tényezők körének kiterjesztése. A feladatok megoszlása az iskola és a gyár stb. között a rendelkezésre álló idő optimális kihasználásával. A tudomány rendszere és a termelés rendszere. A komplex és projekt módszerek problémája. Az új tantárgyak szükségessége és ezek szerepe.

Az elmélettől a gyakorlatig vezető út a pedagógiai folyamatban. Az elvi indoklás és a gyakorlati megvalósítás kétféle útja. – A megvalósítás módjainak pedagógiai rendszere. A termelőmunka helyzete a megvalósítás módjai között. A termelőmunkában való részvétel formái.

Gordos István /ELTE, Pedagógiai Tanszék/ [414]

g/ A politechnikai oktatás tananyaga és a politechnikai képzés speciális kérdései a gimnáziumi fizikatanításban

Makai Lajos /Szeged, Egyetem, Fizikai Tanszék/

h/ A politechnikai képzés és a kémia tanítása a gimnázium I–II. osztályában

Bicók Imréné /Szeged, Egyetem, Kémiai Tanszék/

i/ A politechnikai képzés megvalósítására irányuló törekvések a budapesti gimnáziumokban. /Néhány tanári munkaközösség vizsgálódásainak figyelemmel kísérése, összegzése./

Huszka Ernőné /BPTI/

/Megjegyzés: Az említett témák kutatóin túl még két munkaközösség dolgozik a politechnikai képzés kérdéseivel. Az egyik a PTI irányításával működik és kb. 8–10 általános iskolai, gimnáziumi és MTH-intézeti gyakorló pedagógusból áll. A másik a szegedi Radnóti-gimnáziumban működik a szegedi egyetem ped. tanszékének patronálásával./

j/ A politechnikai képzés kérdései az ipari tanulointézetekben

/Milyen mértékben juttathatók ^[415] érvényre a politechnikai képzés elvei és gyakorlata különböző iparágaknál.

Hogyan biztosíthatjuk a különböző szakmát tanulók részére a politechnikai képzés bevezetésével ipari tanulóink szakmájához közelálló technikai ismeretek megszerzését.

Pl. vasipari tanuló képzésben elektrotechnikai ismeretek,
vájárképzésben kémiai, elektrotechnikai ismeretek,
traktoros-gépész tanuló képzésben építőipari alapismeretek,
építőipari képzésben gépipari ismeretek.

Milyen lehetőségei vannak és milyen feltételeket kell biztosítanunk a politechnikai képzés bevezetésének az ipari tanulóképzésben.

Milyen tantervi kihatásai vannak a politechnikai képzés bevezetésének az MTH-intézetekben. A szakmunkásképzés színvonalának emelése érdekében milyen igényeket szükséges támasztanunk általános iskolák és az általánosan képző középiskolák felé./

Felelős: Kutas László /MTH Módszertani Intézet/

Munkatársak: Ferencz László, Kiss Béla, Sarkadi Pál, Balázs Gyula, Marschalkó Gusztáv, Sándor László, András László ^[416]

2. Esztétikai nevelés

A középiskolai esztétikai nevelés egyes metodikai kérdései

Muhi János /Szeged, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/

/Az óvodai esztétikai neveléssel kapcsolatos kutatást később tüntetjük fel./

3. a/ A testi nevelés elméleti kérdései

/A kutatás részletkérdései még ezután kerülnek kidolgozásra tekintettel, arra, hogy a kutató a legutóbbi időben állt munkába./

Gál Erzsébet /PTI/

b/ A testnevelés szerepe és jelentősége

A testnevelés helye, célja, feladatai. A testnevelés és sport szerepének kiszélesedése, jelentőségének növelése. Összefüggések a testnevelés és politechnikai képzés között.

Niklai Ferenc /Testnevelési Főiskola/

4. A tanulók túlterhelésével kapcsolatos problémák

a/ A tanulók megterhelését ^[417] befolyásoló objektív tényezők

A vizsgálat annak megállapítására irányul, hogy adott tanulmányi anyagnak különböző feltételek /mindenekelőtt: váltakozó tanítás, osztálylétszám, különböző módszeres eljárások/ mellett történő elsajátítása mennyiben befolyásolja a tanulók megterhelését. Ennek alapján következtetések levonása a tantervi követelményeknek és a módszeres eljárásoknak /tankönyveknek/ az iskolai munka feltételeihez alkalmazkodó kidolgozásra.

Zibolen Endre /PTI/

5. Az igazgató irányítóellenőrző munkája

Az iskolavezetés területei, pedagógiai tudatosság az iskolavezetésben, politikai és pedagógiai alapelvek érvényesítése az igazgatói munkában. Az igazgató és a pedagógusközösség: az igazgató az ifjúság nevelésének irányítója, a tanítási órán folyó irányítása és ellenőrzése.

Fehérvári Gyula /KPTI, Pedagógiai Tanszék/

C/ Didaktika

1. A korszerű tantervelmélet alapvonalai

A kutatás célja egyrészt feltárni ^[418] azokat a szempontokat, amelyek a tantervelmélet területén a múltbeli pedagógiában kritikailag felhasználhatók, másrészt – támaszkodva a folyamatban lévő kísérleti évek tapasztalataira, az általános képző iskolák számára társadalmilag kitűzött célra, a tudományok marxista-leninista rendszerére és az életkori pszichológiai adatokra – feltárni a tantervi munka elvi kérdéseit a szocialista társadalom iskoláinak viszonylatában.

Nagy Sándor /PTI/

2. A tanulás készségének és képességének kialakítása

A tanulás fogalmának lélektani tisztázása, a tanulás módjára vonatkozó elméletek kritikai feldolgozása, a helyes tanulás kritériumai, a tanulók jelenlegi tanulási módszerei, azok hibái és káros következményei, a helyes tanulási módszerek kialakítása. /A megfigyelések elsősorban az általános iskola I–IV. osztályában történnek./

Bakonyi Pál /KPTI/

3. A logikus gondolkodás fejlesztése a matematikatanításban

A téma elsősorban didaktikai vonatkozásaiban kerül kifejtésre.

Faragó László ^[419]

4. Az osztályozás elvei kérdései

Az objektív és igazságos osztályozás lehetőségei és feltételei. Az idevonatkozó burzsoá nézetek bírálata. Az iskoláinkban tapasztalható jelenlegi helyzet elemzése és a feladatok kitűzése.

Szokolcsy István /KPTI/

5. A kérdészés módszere

Főbb kérdések: Milyen funkciókat tölt be a tanár kérdése az oktatás folyamatának különböző mozzanataiban? A kérdés tartalmán kívül milyen, a kérdésekben rejlő tényezők befolyásolják még a gyermeknek a tanár kérdéseire adott választ? Hogyan kell kérdezni, hogy a kérdés különböző funkcióinak /gondolkodtatás, emlékeztetés, figyelem biztosítása, ellenőrzés stb./ a legjobban megfeleljen.

Tardos Mártonné /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

6. Az MTH intézetekben folyó gyakorlati oktatás didaktikai és metodikai kérdései

a/ Didaktikai alapelvek vizsgálata az esztergályos, lakatos tanulóképzés gyakorlati foglalkozásaiban.

b/ Foglalkozási típusok [420] megállapítása vasipari tanműhelyeink oktatómunkájában.

c/ Készségek kialakítása a lakatos, esztergályos tanulók szakmai oktatásában.

Felelős: Horváth László /MTH, Módszertani Intézet/

Munkatársak: Molnár Emil, Koncz Richárd, Bognár Ferenc, Várhegyi István, Csirszka János, Schmidt György

D/ Módszertan

1. Az iskolai énektanítás pedagógiája

Perényi László /Zeneművészeti Főiskola/

2. A növénytermesztés és állattenyésztés tanításának módszertana

Heckenast József /Földműv. Min. Szakokt. Főo./

/Megjegyzés: A tematika összeállításakor a módszertani kutatások témáit nem állt módunkban összegyűjteni./

II. Óvodai pedagógia

1. Az óvodások esztétikai nevelése

a/ Tanulmányok az óvodai képzőművészeti és irodalmi nevelésről [421]

b/ A dramatizációs játék az óvodában

/A tanulmányok szerves részét alkotják egy nagyobb, az ifjúság esztétikai nevelését felölelő munkának./

Székácsné Vida Mária /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

2. A Horthy-korszak óvodai nevelése néhány tartalmi kérdésének vizsgálata és bírálata

/készülő kandidátusi disszertáció/

Bakonyiné Vincze Ágnes

3. Az óvodai ismeretközlés vizsgálata

a/ Az elbeszélés módszertana

b/ Az ismétlés

c/ Kísérleti vizsgálatok az óvodában közölt ismeretanyag megőrzését, belső feldolgozását, felidézési és alkalmazási lehetőségeit illetően.

Hermann Alice /középiskolai tanár/

4. A 3-6 éves gyermek neveléséről

Könyv szülők részére

Hermann Alice /középiskolai tanár/ [422]

III. Neveléstörténet

1/ Egyetemes neveléstörténet

A görög nevelésre vonatkozó rész befejezése és a további korokra /feudalizmus, renaissance, felvilágosodás/ részletes adatgyűjtés.

Tettamanti Béla /Szeged, Egyetem/

2/ Komenszky-kutatás

/Részletek még ismeretlenek./

Geréb György /Szeged, Pedagógiai Főiskola/

3/ Pestalozzi-monográfia

Tettamanti Béla /Szeged, Egyetem/

4/ Helvetius-tanulmányok

/A nevelhetőség, az oktatás, az erkölcsi nevelés kérdései/

Nagy Istvánné /ELTE, Pedagógia Tanszék/

5/ Debrecen felsőoktatása a XVIII. században

Bajkó Mátyás /Debrecen, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/

6/ Debrecen nevelésügyének fejlődése Maróthy-tól a szabadságharcig

Jausz Béla /Debrecen, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/ [423]

7/ Az 1848-as pedagógiai mozgalmak

Ravasz János /PTI/

8/ A magyarországi köznevelés története a Bach-korszakban

Hajdu János gimnáziumi tanár

9/ A magyarországi herbartianizmus

Felkai László /PTI/

10/ Schwartz Gyula kultúrpolitikája

/készülő monográfia/

Muhi János /Szeged, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/

11/ A Magyar Tanácsköztársaság köznevelésügye

Pásztor József /gimnáziumi tanár/

Konzulens: Simon Gyula /PTI/

12/ A „nemzetnevelés” elméleti irányzata

/Imre Sándor pedagógiája/

Singer Lászlóné Heksch Ágnes /Szeged, Egyetem/

Konzulens: Ravasz János /PTI/

13/ Kornis Gyula elméleti munkássága a pedagógiai kultúrpolitika területén

Kovács Endre /gimnáziumi tanár/

Konzulens: Simon Gyula /PTI/ [424]

14/ Az irracionizmus jelentkezése a Horthy-korszak egyes pedagógiai képviselőinél

/főleg Karácsony Sándor pedagógiája/

Katona Imréné Balogh Magda /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

15/ A nyugati reformpedagógiai irányok kritikai vizsgálata és a magyar nevelésügyre gyakorolt hatások elemzése

Buzás László /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

16/ A magyar kultúrfilozófiai pedagógia bírálata

Berencz János /Eger, Pedagógiai Főiskola/

17/ Horthy-korszak elemi iskoláiban folytatott nacionalista, sovinszta nevelés bírálata

/készülő kandidátusi disszertáció/

Havrilné Herczeg Erzsébet /ELTE Pedagógiai Tanszék/

18/ A magyar iskolapolitika története 1867-től napjainkig

Vincze László /Zeneművészeti Főiskola/ [425]

19/ Anyaggyűjtés a zeneoktatás történetének megírásához

Nagy Istvánné /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

20/ Fejezetek az iskolai testnevelés történetéből

/Az oktatás tartalmára vonatkozó történeti tanulmány/

Niklai Ferenc /Testnevelési Főiskola/

IV. Neveléslélektan

1/ A kategória-rendszer a tanulás ökonómiájában

Az ismeretkörü alapfogalmak és rendszerek kezelésének fejlődése. Az ismeretek rétegződése/ a rendszerőség kialakulása; képzetek és szavak kapcsolódása a megfelelő alapfogalomhoz. A hézagok és rossz illeszkedések eredete: labilitás, kontamináció, érzelmi átszövődés, prekategoriális és

fogalomidegen góccok stb. Az érvényesség mint a kategóriarendszer függvénye; a logikai evidencia fejlődése.

Mérei Ferenc /ELTE, Lélektani Tanszék/

2/ A gondolkodás fejlődése és nevelése

A pécsi Pedagógiai ^[426] Főiskola pedagógiai tanszékének komplex témája a következő részterületekkel:

a/ A kémiai fogalmak fejlődése

Összegzés, megfogalmazás, a kémiai tanszék vezetőjével közösen. 1957 elejére egy kb. 10 íves részletes összefoglalás és egy kb. 2 íves összegző tanulmány elkészítése.

b/ A földrajzi fogalmak fejlődésével kapcsolatos vizsgálati anyag értékelése, összegzése, megfogalmazása, együttműködve a földrajzi tanszékkel.

c/ A nyelvtani fogalmak vizsgálatának megkezdése a nyelvi tanszékkel együttműködve.

Kelemen László /Pécs, Pedagógiai Főiskola/

3/ Az általános iskolai tanulók gondolkodásának sajátosságairól és fejlődéséről

/Összefoglaló munka kb. 10–15 íves terjedelemben, 1958. végére készül el./

Kelemen László /Pécs, Pedagógiai Főiskola/

4/ A gondolkodás pszichológiája és pedagógiája

Monográfia kb. 25–30 ív terjedelemben. 1960 táján készül el.

Kelemen László /Pécs, Pedagógiai Főiskola/ ^[427]

5/ A számtani fogalmak kialakulása

Az 1956/57. tanévben a munka előkészítése, a kutatási módszerek kimunkálása. Az 1957/58., valamint az utána következő tanévben kísérleti munka. Az 1959/60. tanévben a kísérlet eredményeinek feldolgozása egy kb. 10 íves tanulmány keretében.

Surányi Gábor /PTI/

6/ Felsőosztályú általános iskolai tanulók fáradékonyságának vizsgálata

Geréb György /Szeged, Pedagógiai Főiskola/

7/ A különböző idegtípusokra jellemző vonásokkal rendelkező általános iskolai tanulók neveléslélektani megfigyelése, különös tekintettel arra, hogy a különböző nevelési hatások eredményességét mennyiben befolyásolja az idegtípus; valamint mennyiben befolyásolják a különböző nevelési hatások a tanulók idegfolyamati tulajdonságainak fejlődését és megnyilvánulását.

Zsámbéki László /Szeged, Pedagógiai Főiskola/

8/ Neveléslélektan

Könyv 15 ív terjedelemben a következő fő témákkal:

A lelki jelenségek fejlődése, fejlesztése, viselkedés, magatartás. Életkori sajátosságok. Tanítási ^[428] módszerek elemzése. A tanítási óra mozzanatainak neveléslélektani elemzése. Tanulás.

Radnai Béla /ELTE, Lélektani Tanszék/

- 9/ Az emlékezet két fő típusának /oksági összefüggés alapján való emlékezés és mechanikus emlékezés/ szerepe a tanulásban, művelődésben – osztályonként, tantárgyanként, lélektani kísérletek alapján.

Radnai Béla /ELTE, Lélektani Tanszék/

- 10/ A serdülők nevelésének kérdései

- a/ A serdülőkor nevelésének fő kérdései

A rendelkezésre álló szovjet, népi demokratikus és nyugati irodalom értékelése mellett a tapasztalatok kibővítése részint kérdőíves módszerrel, részint gyakorló pedagógusoktól szerzendő adatok alapján. A kutatás kiegészül a debreceni egyetemen megszervezendő antropológiai kutatásokkal, valamint Csehszlovákiában és az NDK-ban végzett személyes tapasztalat gyűjtéssel.

Jausz Béla /Debrecen, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/ [429]

- b/ A serdülő tudatának alakulása és a környezeti hatás

A környezeti hatás különféleségei: család, iskola, üzem, TSZ, úttörő- és DISZ-szervezet, stb. Ezzel kapcsolatban a serdülő tudatának alakulása, figyelembevéve az anatómiai és fiziológiai változásokat is. A szülők társadalmi helyzetéből eredő problémák. A serdülőkor anatómiai és fiziológiai változásaival együttjáró pszichikus sajátosságok.

Ádám Péter /Debrecen, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/

- c/ A serdülőkor egyes kérdései

/A tematika készülésének időpontjában az előbbiekkal még össze nem hangolt, részletkérdéseiben nem ismert téma./

Mikus Gyula /Eger, Pedagógiai Főiskola/

- 11/ Az idegrendszer plaszticitása és a nevelhetőség
1957-ben elkészülő tanulmány.

Király József /Szeged, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/

- 12/ Az erkölcsi fogalmak kialakulása és fejlődése

/PTI/ [430]

- 13/ Az érdeklődés szerepe a pedagógiában

A kérdésre vonatkozó irodalmi anyag feldolgozása, kritikai elemzése. Az érdeklődésen alapuló nyugati reformpedagógiai irányok /és hazai hatásai/ vizsgálata.

A gyermekek érdeklődésének fejlődése 6–18 évig. Az érdeklődést befolyásoló tényezők kutatása. Az érdeklődés szerepe a személyiség egészében /különös tekintettel a tanuló tevékenységére, munkaerkölcsére/, az érdeklődés és a pályaválasztás kapcsolata.

Buzás László /ELTE, Pedagógiai Tanszék/

Neveléslélektani témák a MTA Gyermeklélektani Intézetének munkatervéből:

- 1/ A szokások kialakulása és átalakítása törvényeinek kísérleti kutatása
Molnár-csoport
- 2/ A mondanivaló sűrítése: vázlatkészítés
Baranyai Erzsébet
- 3/ Bevezetés és befejezés a fogalmazásban
Lénárd Edit [431]
- 4/ A játék szerepe a gyermeki személyiség diagnosztizálásában és terápiájában
Kabainé
- 5/ A számfogalom kialakulásának problémái
Berki M.
- 6/ A szóinger hatásmechanizmusának kísérleti vizsgálata
Kalmár J.
- 7/ Az általános iskola II. osztályos tanulójának olvasás teljesítménye
Harsányi
- 8/ Weörös: Románc c. versének elemzése 10–18 éves tanulókkal
Harsányi
- 9/ Esztétikai vonatkozások és motívumok fejlődése a személyiség alakulásában
leányolvasóknál
Gádorné
- 10 Az esztétikai ítéloképesség fejlődésének kísérleti vizsgálata
Harsányi [432]
- 11/ Szétesett családok gyermekeinél fellépő magatartási rendellenességek
Lantosiné
- 12/ Beszédterápia metodika különböző életkorú gyermekeknél
Jármerné
- 13/ Egyes gyermekkori neurózisok megelőzése és terápiája
Hirsch M.

V. Gyermeklélektan

Az intézményesedés hatása a magányosokra és a peremgyerekekre

Az 1946–47-ben végzett csoport-kísérletek folytatása. Akkor a csoport egyes tagjainál erősebb egyéniségek /vezetők/ és a csoport viszonyát vizsgálták.

Most egyén és csoport problémáját a másik oldalról közelítik meg: a társas hatékonyság szempontjából a csoport átlagánál gyengébb peremgyerekeknek és a csoportnak a viszonyát vizsgálják. A tulajdonképpeni vizsgálatok csak 1958 őszén kezdődnek meg, addig előkészítő munkálatok folynak. Az 1946–47-ben alkalmazott megfigyelési-, regisztráló- és összehasonlító rendszer kipróbálása új anyagon, ellenőrzése, esetleges kiegészítése.

Mérei Ferenc /ELTE, Lélektani Tanszék/ [433]

Egyéb lélektani jellegű témák

Gyakorlati jellegű, a pedagógiában, a munkalélektanban és a honvédségnél felhasználható lélektani, a reakció időre vonatkozó kísérletek a ROB-bal /Repülő Orvosi Bizottság/ és más honvédségi szervekkel együtt. A saját tervezésű kísérleti módszer elkészült, a munka folyamatban van.

Király József /Szeged, Egyetem, Pedagógiai Tanszék/

VI. Katonai pedagógia

1/ A katonai kiképzés pedagógiai sajátossági és az egyéni bánásmód elvének érvényesítése a katonai oktató nevelőmunkában

Solymár János alezredes

2/ A harcosok és alegységek szabályzatszerinti élete kialakításának pedagógiai problémái

- I. A szabályzatok szerepe és jelentősége a katonai kiképzésben, a harcosok és alegységek életében.
- II. A szabályzat szerinti élet kialakításának területei és módjai.
- III. A párt és DISZ-szervezetek szerepe a szabályzat szerinti élet kialakításában.

Radó János százados [434]

SZERKESZTŐI MEGJEGYZÉS

A balatonfüredi pedagógus értekezlet jegyzőkönyvét az alábbiak szerkesztették:

Szarka József / MEGNYÍTÓ ÜLÉS/
Zibolen Endre /I. PLENÁRIS ÜLÉS/
Faragó László /II. PLENÁRIS ÜLÉS/

Tekintettel arra, hogy az előadók és felszólalók nagy többsége rögtönözve beszélt, valamint arra, hogy a magnetofonról áttett szöveg helyenként fogyatékos volt, a PTI 1957. január–február folyamán a nyers kéziratokat átadta az előadóknak, ill. felszólalóknak ellenőrzés és – lehetőség szerint – rövidítés végett.

A nagybetűs szöveg az ily módon ellenőrzött szerzői szövegeket tartalmazza.

Az apróbetűs szövegrészek az eredeti tartalmi kivonatát adják. Eredetük szerint.

- 1/ olyan felszólalások, amelyeknek rögzítése technikai okokból nem sikerült;
- 2/ olyan felszólalások, amelyeknek ellenőrzésére nem volt mód, ill. amelyeket szerzőjük az Intézethez nem juttatott vissza; [435]
- 3/ olyan szövegrészek, amelyeket a megfelelő fejezet szerkesztői tömörítettek a terjedelem csökkentése érdekében.

A szakbizottsági ülések ismertetését a vitavezetők készítették, kivéve a didaktikai vitáról szóló beszámolót, amelyet Nagy Sándor jegyzetei alapján Szarka József állított össze. [436]

TARTALOM

1956. október 1. de. MEGNYÍTÓ ÜLÉS

Kónya Albert	7
Székely Endréné	14
Tettamanti Béla.....	22
Mérei Ferenc	24
Kónya Albert	43
Nagy Sándor	45

1956. október 2. de. I. PLENÁRIS ÜLÉS

Zibolen Endre	67
Berencz János	87
Ravasz János	95
Kálmán György	98
Székely Endréné	106
Bízó Gyula	110
Buzás László	111
Radnai Béla	114
Juhász Béla	116
Járó Miklósné	118
Nagy Istvánné Dénes Magda	122
Felkai László	124
Szávai Nándor	132

1956. október 3. de. Az október 2.-i plenáris ülés folytatása

Havril Andrásné	135
Komlósi Sándor	141
Bakonyiné Vince Ágnes	148
Solymár János	152
Szokolszky István	153
Juhász Ferenc	158
Simon Gyula ^[437]	165
Jausz Béla	173
Zibolen Endre	176

1956. október 3. de. II. PLENÁRIS ÜLÉS

Faragó László	189
Mérei Ferenc	207
Borbély András	234
Kovács Zoltánné	240
Pataki Ferencné	240
Fehérvári Gyula	245
Kiss Árpád	250
Simon László	257
Majzik Lászlóné	261
Kardos Lajos	262
Bízó Gyula	263

1956. október 6. de. A II. plenáris ülés folytatása

Kónya Albert	272
Berencz János	274
Bakonyi Pál	278
Komlósi Sándor	282
Surányi Gábor	285
Lénárd Ferenc	293
Dobos László	296
Mezei Gyula	302
Szokolcsy István	307
Zagyva Imre	309
Vajda György Mihály	316
Ravasz János	320
Kiss Árpád	327
Faragó László	330
Mérei Ferenc ^[438]	336

SZAKBIZOTTSÁGI ÉRTEKEZLETEK

1956. október 2. du. DIDAKTIKAI VITA	
Vezette: Nagy Sándor.....	338
1956. október 3. du. NEVELÉSLÉLEKTANI VITA	
Vezette: Kardos Lajos.....	344
1956. október 3. du. NEVELÉSTÖRTÉNETI VITA	
Vezette: Ravasz János.....	348
1956. október 5. du. NEVELÉSELMÉLEZI VITA	
Vezette: Szarka József.....	365

PROGRAMON KIVÜLI MEGBESZÉLÉSEK

1956. október 2. este: Vita az új kollégiumi mozgalomról	374
1956. október 5. este: Vita a nevelőképzésről	383
1956. október 6. du. ZÁRÓÜLÉS ^[439]	394

FÜGGELÉK

A résztvevők névsora	399
A pedagógiai kutatás országos tematikus terve az 1956/57. és 1957/58. évre	401
Tematikus kutatási terv	
I. Általános pedagógia	405
A/ Neveléstudomány	405
B/ Egyéb pedagógiai kutatások	413

C/ Didaktika	418
D/ Módszertan	421
II. Óvodai pedagógia	421
III. Neveléstörténet	423
IV. Neveléslélektan	426
V. Gyermeklélektan	433
VI. Katonai pedagógia	434
*	
SZERKESZTŐI MEGJEGYZÉS	436

*_*_* _*_*_*_*_*_*_*_*_*_*

Fk. Zibolen Endre

Jegyzetsokszorosító Üzem I. telepe, Rákóczi út 15 – I/781/SPné –
Konferencia anyag – 250 pl. 440 old. 1957. VI.Fv.
Csajági István [440]

A rövidített jegyzőkönyv elektronikus változatának szerkesztési sajátosságai

Az 1956. október 1. és 6. között megrendezésre került Balatonfüredi Pedagógus Konferencia ma már a magyar történelem, a magyar neveléstörténet része. A konferenciáról rövidített jegyzőkönyv készült, melyet történelmi forrásként kell és szükséges olvasni.

A sokszorosított formában megjelentett, és kötetté összekapcsolt szöveg 250 példányából két könyvtárunkban (Országos Széchényi Könyvtár és a Debreceni Egyetemi Nemzeti Könyvtár) egy-egy példányhoz bárki hozzáférhet. Tudomásunk szerint több példány található magánszemélyek tulajdonában. Ezért is írjuk újra, ismételve a jegyzőkönyv 1957. júniusi kiadásának bevezetőjét: „Semmi nem indokolja, hogy az ott elhangzottak a feledés homályába merüljenek, mint ahogy abból sem származna semmi jó, ha a balatonfüredi konferencia anyagainak ’eltitkolásával’ hozzájárulnánk az ott elhangzottak pozitív vagy negatív előjelű misztifikálásához.” Reméljük, hogy ötven év után, 2006-ban az elektronikus formában közzétett jegyzőkönyvvvel többekhez szólhatnak a balatonfüredi konferencia előadásai, és vitái.

A szövegközlést a fentebb említett 250 példány egyikéből, a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtárában 12.501–1957 leltári és 34 1018 K katalógusszámon található példányból készítettük. A szöveget 1957. júniusában kéziratként jelentette meg a Tudományos Pedagógia Intézet, felelős kiadó: Zibolen Endre. A fenti könyvtárban megtalálható 440 oldalas példányt, az un. angol-kapocccsal összefogott konferencia anyagot, a budapesti Jegyzetsokszorosító Üzem I., telepén, Rákóczi út 15 – I/781/S/Pné készítették. Az üzem felelős vezetője: Csajági István. Az írógépen írt, sokszorosításra (stencilezésre) előkészített szövegben kevés elütési (betűkihagyási), helyesírási, stílári hiba található. Valószínű, hogy az írógép betűkarakterinek megfelelően hiányoznak a hosszú magánhangzók közül az „í”, „ú” és „ű” betűk, helyettük következetesen rövid magánhangzó párjuk olvasható a szövegben. A konferencián elhangzott előadások, hozzászólások többsége az előbeszéd stílusát tükrözik. A délutáni és az esti szakbizottsági vitákról legtöbbször vázlatos – csak a tartalmakra utaló – jegyzőkönyvek készültek. A konferencia utolsó napján elfogadott A füredi platform szövege gondosan, pontosságra törekvően fogalmazott. A függelékben található kutatási tematikák az egyes intézetek, egyetemek és főiskolák által összeállított, illetve az előkészítő bizottság által korrigált(?) formában olvashatók a függelékben. Ezek az oldalak formai szempontból kevésbé rendezettek. A jegyzőkönyv elektronikus formába szerkesztésénél a Kutatási tervek oldalait a tartalom változtatása nélkül rendeztük (148–160. p. illetve [405–434. p.]). Itt is, de a jegyzőkönyv egészében a személyek és az intézmények nevét változatlanul közöljük, ezért a kutatóknak a nevek pontosságát más forrásokkal összevetve, ellenőrizni szükséges. Külön felhívjuk a rövidített jegyzőkönyvet olvasók figyelmét a Szerkesztői megjegyzésre! A felelős kiadó, Zibolen Endre ott olvasható sorai a jegyzőkönyv szövegeinek történelmi forráskénti megítélése, a forráskritikai kíváncsiak szempontjából, elengedhetetlenek. A Szerkesztői megjegyzésből (161. p. illetve [436. p.]) és a konferencia menetét követő szövegekből, a jegyzőkönyvkészítés körülményeiről, de a konferencianapok kötetlenebb eseményeiről is kapunk információkat. A bevezetőt valószínű a rövidített jegyzőkönyv megjelenésekor, 1957 koranyarán, Zibolen Endre felelős-kiadó írta.

A rövidített jegyzőkönyv elektronikus formában történő közlésénél a jegyzőkönyv bekezdéseit tartalmilag követtük, ám a megjelenítés formájában eltértünk az eredeti szövegtől. A jegyzetsokszorosítói adatoknál A/4-es oldalformátumról írnak, mégis a rendelkezésünkre álló példányban A/5-ös (14x20 cm) oldalak vannak, s egy-egy lap mindkét oldalán található szöveg (a szövegtükör nagysága legtöbb esetben 10,5x16,5 cm). Egy-egy oldalon 39–40 sor, és egy-egy teljes sorban 35–39 karakter (szóköz nélkül) található. A rövidített jegyzőkönyv digitalizálásánál az A/4-es szabvány Word-formátumával, és egységesen Time New Roman betűkarakterrel dolgoztunk. Az eredeti szövegpéldányokban balrarendezetten a sorok végén, szükség esetén a szavakat elválasztották, a digitalizálásnál a sorvégeken nem választottuk el a szavakat. A kéziratban a sorok jobbra nincsenek rendezve, a digitalizált változatban mindkét oldalon rendeztük a sorokat. Így az elektronikus változatban megváltozott a sorok és a soronkénti karakterek száma. Ezért a rövidített jegyzőkönyv elektronikus változatának oldalszámozása eltér az 1957-ben megjelentetett rövidített jegyzőkönyv oldalszámozásától. Az 1957-es rövidített jegyzőkönyv oldatszámait az elektronikus változat szövegében szögletes zárójelben adtuk meg. A digitalizált jegyzőkönyvben a kéziratszöveg oldalszámát oldalanként az utolsó és elválasztás nélküli szó után írtuk (a hiányzó [6.] és [398.] oldalak a kéziratban szöveg nélküli lapok, a digitalizálásnál ezeket az oldalakat elhagytuk). Az elektronikus szövegváltozat „oldalszámozási kettősége” külön felhívjuk a jegyzőkönyvre hivatkozók figyelmét (idézésnél lehetőség van arra, hogy az 1957-es kiadású jegyzőkönyvi helyet a digitalizált változathoz bárki megtalálja)! A digitalizált változat oldalszámozásának eltérése ellenére, a 162–164. oldalon, közöltük az 1957-es kiadás [339–440.] oldalain olvasható tartalomjegyzéket. Az elektromos változatban történő

tájékozódást, a gyors keresést, könyvjelzővel segítjük. A könyvjelző megszerkesztése miatt az 1957-es kiadás szövegéből minden esetben kiemeltük a hozzászólók nevét. A névkiemelés következtében az alapkiadásban. A névkiemelés elmaradásának eseteit – az eredeti szövegfolyam formailag pontos rekonstrukcióját a digitalizált formából – két módon lehet megtenni: a kiemelt nevet értelemszerű elhagyjuk, vagy a nevet értelemszerűen hozzákapcsoljuk a nevet követő mondatához. A digitalizált szöveg ilyen olvasatát különösen a Bizottsági értekezletek jegyzőkönyvi részeinél szükséges megtenni (118–141. p. illetve [338–394. p.]). (A kettősponttal lezárt név minden esetben megegyezik az alapkiadásban olvasható formával.) Az aláhúzásoknál szigorúan az alapszöveget követtük. A szövegközlésben az alapszöveg gépelésből adódóan hiányzó hosszú magánhangzóit javítottuk, és szintén javítottunk minden vélhető betűtűvesztési vagy betű kihagyási hibáit, de nem javítottuk ki, nem változtattuk meg a jelenleg érvényben lévő magyar helyesírás szabályainak (A magyar helyesírás szabályai – tizenegyedik kiadás, második változatlan lenyomat – Akadémiai Kiadó, Bp. 1985) megfelelően a szövegben előforduló kevés helyesírási (külön- és összeírási, névírási, írásjelhasználati) különbséget, következetlenséget (pl. Makarenko vagy Makarenko). A rendelkezésünkre álló kéziratszövegből 1 lap – 2 oldal – hiányzik (az 1957-es kiadás [273]. és [274. p.]). A hiányt a digitális változat 97. oldalán jeleztük és a hiányzó szöveget egy másik jegyzőkönyvpéldányból pótoltuk.

A rövidített jegyzőkönyv elektronikus formájú megjelentetése lehetővé teszi, hogy bárki könnyen hozzáférjen és olvashassa a szöveget. Érdeklődő éppen úgy, mint tudományos kutató. Kutatás estén könnyebb a szöveg tartalmi feldolgozása, és ezzel a konferencia eseményeinek, gondolatainak elemzése. Kedvezőbb lehetőség adódik a füredi konferenciát megelőző hónapok pedagógiai történéseinek, majd a konferencia recepciójának megismerésére is. A szöveget közreadók szándéka, hogy segítse feltárni a Balatonfüredi Pedagógus Konferencia rövidített jegyzőkönyve megszületésének és megjelentetésének körülményeit. A konferencián részt vevő ma még élő személyek a jegyzőkönyv keletkezésének történetéről alapvetően fontos információkkal rendelkezhetnek, és ezen információk közzétételével a rövidített jegyzőkönyv történeti-forrásértékét befolyásolhatják. Hiszen, 1957 júniusában, a füredi konferencia rövidített jegyzőkönyvének megjelentetése idején azt, Zibolen Endre a felelős kiadó, csak korlátozottan (ám lehetőségeihez képest mindent megtéve,) emelhetette elsődleges forrásértékűvé. A rövidített jegyzőkönyv áttanulmányozása után bármely történész megfogalmazhatja azokat a forráskritikai kérdéseket, amelyekre az adott válaszok a rövidített jegyzőkönyv elsődleges forrásértékét bizonyítják, erősítik. A jegyzőkönyv elektronikus formában szerkesztését végzők és közreadók ezen a területen remélnék legtöbb segítséget a még élő, s a konferencián résztvevő személyektől, s a történettudomány képviselőitől. Bízunk abban is, hogy megkezdődik a konferenciával kapcsolatos egyéb (szóbeli, írásos szöveg, hangszalag, képanyag stb.) forrásértékű dokumentumok felkutatása. Ezeknek megőrzése és elérhetősége a konferencia történeti-neveléstörténeti elemzését biztosabbá tehetik. Lehetőséget teremtenének arra, hogy minél teljesebben megismerjük az 1956. október 1. és 6. között Balatonfüreden megrendezett Pedagógus Konferencia történetét.

A konferencia rövidített jegyzőkönyvének elektronikus formájú közreadásával tisztelni kívánunk a konferenciát szervezők emlékének, mindenekelőtt a rövidített jegyzőkönyv kéziratos formájú felelős kiadójának, Zibolen Endre tanár úr emlékének.

Debrecen, 2006. október–november

A rövidített jegyzőkönyvet elektronikus formába szerkesztette:

Orosz Gábor
ny. egyetemi docens

Bajusz Bernadett
középiskolai tanár,
egyetemi hallgató

Türk László
középiskolai tanár,
egyetemi hallgató