

dalúan képes gazdagítani az ember gondolkodását, érzelmi életét elsősorban azért, mert tárgya maga az ember nézeteivel, így világnézetével is, amely meghatározza cselekvését, valamint az emberekhez s a világhoz való viszonyát általában.

A szerző a továbbiakban többek közt hangsúlyozza, hogy a szépirodalom ezt a fontos nevelő szerepét sikeresen csak a többi tantárggyal együtt töltheti be. Természetesen nem akármilyen irodalomról van szó: olyan szépirodalomra gondol a szerző, amely eszmei és esztétikai értékeivel képes megtestesíteni a gondolkodásban, az érzésekben és az ember cselekedeteiben, megmutatkozó legnemesebb indítóokokat, és amely feltárja előttük az emberek, valamint az ember és az objektív valóság sokoldalú viszonyainak igazi értelmét.

Ezek után a tanulmány szerzője: 1. a megismerés fejlesztését, valamint a fejlődés törvényszerűségei megértésének a szépirodalom segítségével történő fejlesztését vizsgálja közelebbről; 2. majd konkrétan azzal a kérdéssel foglalkozik, hogyan segítheti a szépirodalom az ateista nevelést; 3. ezután a szépirodalomnak a tanuló szocialista erkölcsi profiljának az alakítására gyakorolt hatását vizsgálja, végül pedig 4. megjegyzéseket fűz az irodalmi árákon folyó nevelőmunka módszereihez.

A szépirodalom oldaláról érinti a tudományos világnézetre nevelés kérdését a kötet

következő tanulmánya is: *A népmese és a tudományos világnézetre nevelés*, valamint az ezt követő tanulmány: *Az ifjúsági irodalom felhasználásának problémáihoz a tanulók tudományos világnézetre nevelésében*.

Ismertetésünk szűk keretei között nem vállalkozhatunk arra, hogy akárcsak nagy vonásokban is felvöljöljük az egyes tantárgyak oktatásában rejlő világnézeti nevelési lehetőségeket és nevelési módokat a kötet további tanulmányai alapján. Mindössze megemlíthetjük, hogy ezek a tanulmányok a tudományos világnézetre nevelés kérdéseit a történelemben, az állampolgári nevelésben, a természettudomány és biológia, a matematika, a kémia, a fizika és asztronómia, végül pedig a földrajz tanításában vizsgálják.

A felsorolt érdekes tanulmányokat egy általánosabb jellegű, de nagyon lényeges kérdéseket vizsgáló *A tudományos világnézetre nevelés az iskolánktüli nevelésben* című tanulmány zárja. Ezen belül a problematika így tagolódik: A család és az iskola együttműködése. A tudományos világnézetre nevelés a Csehszlovák Ifjúsági Szövetség szervezeteiben s az ifjúság egyéb szervezeteiben.

Befejezésül meg kell említeni, hogy a tanulmánykötet végén az olvasó igen gazdag bibliográfiai összefoglalót (215—224 l.) talál.

Szoboszlay Miklós

AZ AMERIKAI KÖZÉPISKOLA NÉHÁNY PROBLÉMÁJA

HAROLD ALBERTY: *Reorganizing the High-School Curriculum*. New York 1953. The Macmillan Company, 560 p.

Közel 10 esztendővel ezelőtt jelent meg H. ALBERTY az ohioi egyetem pedagógiai professzorának könyve a középiskolai tantervi problémákról, de az amerikai köznevelésről szóló legfrissebb irodalom, valamint a könyv 1959-ben napvilágot látott negyedik utánnyomása arról tanúskodik, hogy a könyvben tárgyalt problémák még ma is aktuálisak.

A nevelés filozófiája.

Szocialista országokban élő olvasók számára rendkívül szembetűnő, hogy milyen sokat foglalkozik a szerző az amerikai nevelésnek azzal az alapvető fogyatékoságával, hogy nincsen kidolgozva a nevelés filozófiája, nincsenek világosan meghatározva a nevelés céljai és fő feladatai. Nemcsak az iskolarendszer, a tantervek és a

tankönyvek megválasztása; hanem a nevelés céljainak és feladatainak a meghatározása is az egyes államokra; sőt a helyi szervekre van bízva, s ezek olykor teljesen szükségtelennek tartják, hogy ilyen „absztrakt” elmélkedésekre pazarolják az időt, vagy pedig egymástól gyökeresen eltérő konklúziókra jutnak, pl. vagy a sokoldalú képzettséget, az általános műveltséget tekintik a nevelés céljának vagy a mindennapi praktikus életre való előkészítést. A szerző elítéli ezt a gyakorlatot. Több alkalommal határozottan állást foglal a mellett az általunk is vallott elv mellett, hogy minden tantervi és tankönyvi, iskola-rendszerre és iskolaszervezetre vonatkozó probléma felvetését és megoldását meg kell előznie a nevelési célok világos meghatározásának. Fejtegetéseinek konklúzióihoz jutva, első helyre helyezi az iskola filozófiájá-

nak a megformulázását, mert ez határozza meg, hogy mit tanítsunk és hogyan, e nélkül minden, az iskolai munkában végrehajtott változtatás felszínes lesz, s kevés hatást fog gyakorolni az ifjúság kívánatos fejlődésére. Sajnálatosnak tartja, hogy az USA-ban igen sok pedagógus mélységesen lebecsüli ezt az alapvető feladatot.

Úgy látja azonban, hogy nemcsak az uralkodó prakticista szemlélet az oka annak, hogy az USA-ban keveset foglalkoznak a nevelési célokkal. Szerinte ezt az is magyarázza, hogy a nevelési célok meghatározása jóval nehezebb és bonyolultabb „demokratikus országokban”, mint „totális államokban”. (Ez utóbbi gyűjtőfogalom nála egyformán magában foglalja a szocialista és a fasiszta országokat, melyekben felfogása szerint a nevelési rendszer nem más, mint az állam tükrözése.) Véleménye szerint demokratikus országokban a nevelési céloknak a demokratikus életforma eszményeiből kell folyniuk. A szerző három alapvető eszményt hangsúlyoz: *hit az emberi személyiség optimális fejlődésében, hit az intelligenciában, hit abban, hogy az ember egyéni fejlődése összeegyeztethető a többi ember fejlődésével.* Úgy látszik azonban, hogy bizonyos mértékig tudatában van annak, hogy ezek a demokratikus eszmények hazájában távolról sem érvényesülnek maradéktalanul. Többször utal arra, hogy a mai amerikai ifjúság a modern társadalmi konfliktusai közt vergődik: társadalmi egyenlőségről hall, de faji, nemzeti, gazdasági és szociális diszkriminációt lát; az értelemben vetett hitre tanítják, de vallásos hiedelmekkel is körülvesszik; a szólásszabadság érvényesülését hirdetik neki, de nem tudják és nem akarják eltitkolni előtte különböző világ-szemléletek hivatalos eltiltését és üldözését. Ezzel tulajdonképpen elismeri — bár ezt így sehosem fogalmazza meg —, hogy nem azért nehéz a nevelési célokat az USA-ban, vagy bármely más kapitalista országban világosan meghatározni, mert ezekben az országokban demokrácia van, hanem azért, mert rendkívül ingatag és ellentmondásokkal teli az az alap, melyre a nevelés célkitűzése épül: a kapitalista társadalmi viszonyok és a burzsoá filozófia.

Általános és szakműveltség.

A szerző szemben áll azzal az USA-ban gyakran fellelhető prakticista és utilitarisztikus szemlélettel, mely lebecsüli az általános műveltséget. Véleménye szerint nagy veszély fenyegetné a demokráciát, ha az iskola elhanyagolná az általános

képzést, melynek célja a közös eszmények, a közös demokratikus állampolgári érzület, a helyes gondolkodás és magatartás fejlesztése. Ugyanakkor helyesen állapítja meg azt is, hogy mind elméletileg, mind gyakorlatilag indokolatlan éles választalat emelni az általános és a szakképzés közé, hiszen a helyesen tanított szakmai ismeretek növelik az általános műveltséget, az általános műveltség pedig megalapozza és kiszélesíti a szakmai fejlődést. A nevelésnek két egymással szorosan összefüggő aspektusát hangsúlyozza. *A nevelésnek egyrészt olyan eszméket, ismereteket, készségeket és magatartást kell nyújtania, melyeket a társadalom minden tagjának el kell sajátítania, ha együtt akar élni és működni társaival, másrészt ápolnia és fejleszteni kell azokat a speciális hajlamokat és képességeket, melyek a társadalom egyes tagjainak, illetve egyes csoportjainak a tulajdonai.* Helyesen mutat rá, hogy a speciális hajlamok és érdeklődések fejlesztése lehet szakképzés jellegű, amennyiben a jövőbeni szakmára készít elő, de nem kell feltétlenül szakképzés jellegűt öltenie, e nélkül is hasznos és értékes lehet az egyén fejlődése szempontjából.

Az amerikai iskolarendszerben az általános és szakképzettséget adó középiskola nem válik úgy külön, mint Európában. A 8, illetve 6 osztályos alsófokú iskolára épülő 4, illetve 6 középiskola ún. egységes iskola, mely egy szervezeti keretben nyújtja az egyetemre előkészítő általános képzést s az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakképzés változatos formáit. Nagyvárosokban az ipari és kereskedelmi tagozatok olykor kiválnak az egységes iskolákból, s önálló szakiskolákként működnek. A mindenki számára kötelező, általános képzést adó tárgyak közül a legjelentősebb helyet az angol nyelv és irodalom s a „társadalmi ismeretek” (*social studies*) foglalják el. (Az utóbbi tárgy rendszerint az USA történetét, a világtörténelmet, szociológiai alapismereteket és alkotmánytant foglalja magában.) A matematika és a természettudományok jóval kisebb szerepet töltenek be. A matematika általában csak az első két évben kötelező, később választhatnak a tanulók matematikát, fizikát, kémiát vagy biológiát. Az idegen nyelvek általában választható tárgyak. Sok a szabadon választható tantárgy (általános, speciális és szakmai jellegű). Az utóbbi években növekszik a kötelező, általános műveltséget nyújtó tárgyak aránya, ezen belül a korábban nagyon elhanyagolt matematika és természettudományok szerepe, mert az egyetemi felvételi vizsgákon növekvő követelményeket állítanak fel ezekből a tantárgyakból.

ALBERTY az általános képzés jelentősége mellett az általános és szakképzés helyes összhangjának a fontosságát hangsúlyozva kifogásolja, hogy a köznevelési fórumok és az egyes iskolák elhanyagolják a szakmai tárgyak tantervi és módszerbeli kérdéseinek a kidolgozását, holott a középiskolát végzett tanulóknak nagyobbik fele nem tanul tovább egyetemen és főiskolán, a középiskola jelenti számukra az utolsó rendszeres és szervezett tanulási alkalmat.

A tantervek pszichológiai megalapozása.

ALBERTY nagy figyelmet szentel a művelődési anyag és az oktatási módszerek pszichológiai megalapozottságának, de hangsúlyozza, hogy a nevelés filozófiája, a nevelés céljainak a megállapítása meg kell hogy előzze a tanítás és tanulás pszichológiai problémáinak a kidolgozását. Kritikailag elemzi a múlt század vége óta kidolgozott különböző nevelési-lélektani teóriákat, s arra a végső következtetésre jut, hogy *nincsen egyetlen olyan neveléseméleti teória sem*, amit a tudományos kísérletek olyan mértékben igazoltak volna, hogy el lehetne fogadni, mint az *oktatási folyamat szilárd pszichológiai alapját*. Úgy látja azonban, hogy a különböző teóriák-ból, éppúgy, mint a nevelés gyakorlatából levonható néhány általános következtetés, mely többé-kevésbé igazoltnak tekinthető. Ilyen következtetéseknek tekinti a következőket: *A tanulás aktív folyamat, ami a tanuló és a környezet kölcsönhatásából áll. A tanulás akkor eredményes, ha a tanulási célok összhangban vannak a tanulóknak szükségleteivel és érdeklődésével. A tanulás egyéni és társadalmi értéke akkor a legnagyobb, ha a reflektív gondolkodás fejlesztése jellemzi, nem a mechanikus ismeretnyújtás és szokásformálás. Az ismeretek és készségek hatásosabban fejlődnek összefüggő egységekben, mint egymástól izolálva.*

Az oktatás pszichológiai alapjainak fejtegetése során a szerző nemcsak a konzervatív, a gyermeket passzív receptivitásra kárhözható felfogást és gyakorlatot ítéli el, hanem az egyoldalúan „gyermekközpontú” szemléletet is, mely a nevelést a gyermek veleszületett képességei kibontakoztatásának tekinti. Nyomatékosan hangsúlyozza a környezet, a szociális és kulturális környezet döntő befolyását a gyermek és az ifjú fejlődésére. A tanulók szükségleteiről és érdeklődéséről szólva is aláhúzza, hogy nemcsak a közvetlen szükségletekről van szó, hanem a jövőendő életben fontos ismeretekről és készségekről is.

A neveléslélektani fejtegetések érdekes fejezete a *serdülőkör* jellemzésével foglalkozó rész. A szerző helyesen mutat rá,

hogy milyen sok téves és megalapozatlan teória és elképzelés élt és él a köztudatban a gyermek növekedésének erről a bonyolult szakaszról. Tudatában lévén annak, hogy a lélektan és a pedagógia még nem mondotta ki a végső szót a serdülőkör jellemző vonásairól, arra szorítkozik, hogy különféle kísérletek, felmérések és gyakorlati tapasztalatok alapján jusson el néhány konklúzióhoz. Véleményét abban összegezi, hogy a serdülő kor olyan átmeneti kor, melyben az ifjú gazdasági önállóságra, társadalmi érvényesülésre, felnőttégre törekszik, de ebben a társadalom és a család gyakran akadályozza, ami különböző konfliktusok forrásává válik. Véleménye szerint a középiskolai oktatásban és nevelésben jobban kellene számolni a serdülő felnőttégre törekvő tendenciával, több figyelmet kellene fordítani önbizalma, épentartására, korának megfelelő családi és társadalmi kapcsolatok teremtésére, pályaválasztása megkönnyítésére, életfilozófiája megalapozására.

Milyen legyen a tantervek felépítése?

A USA-ban a XX. század első évtizedeiben a különböző modern pszichológiai és pedagógiai kutatások alapján, főképpen Dewey elméleti és gyakorlati tevékenysége nyomán hadat üzentek a hagyományos oktatási eljárásoknak. Elítélték a tantárgyakra épített tanterveket, az osztályrendszert, a naponkénti leckeafelolást és leckeikérdezést. Úgy vélték, hogy a gyermeki aktivitás és a gyermeki érdeklődés elvének a komolyan vétele megköveteli a hagyományos tantárgyi szisztéma felbontását, a tanításnak különféle, nagyrészt a tanulók közreműködésével kidolgozott tervekre (*project*-ekre), programokra való építést és a tervek egyes részleteinek kisebb-nagyobb csoportokban, sőt egyéneknél történő feldolgozását. ALBERTY könyvéből megtudjuk, hogy ez a modern irányzat a középiskolákban nem örvend nagy népszerűségnek és elterjedtségnek, csupán az iskolák 10%-ában érvényesül. A szerző rendkívül elégedetlen ezzel az állapottal. Okait a következőkben látja: a hagyomány visszahúzó ereje; a hagyományos tantárgyrendszerű tanterv áttekinthetősége, módosításának egyszerűsége (egy-egy tárgy elhanyagolása, újak felvétele); a tanulók teljesítményeinek ilyen felépítése melletti egyszerű értékelési lehetősége; a főiskolák és egyetemek felvételi követelményei; a tanárok, diákok, szülők elavult szemlélete (a modern nevelési formákat gyakran szórakozásnak, nem tanulásnak tekintik).

A szerző számos érvet sorakoztat fel a

tantárgyrendszerű oktatás ellen. Véleménye szerint a *tantervek tantárgy-rendszerű felépítése lélektanilag hibás*, mert az előző generáció tapasztalatait ugyan át kell adni a gyermeknek és az ifjúnak, de tudatában kell lenni annak, hogy a tanuló számára a cél nem a korábbi nemzedékek rendszerbe foglalt tapasztalatainak az elsajátítása, hanem újabb és újabb problémák megoldása. Úgy véli, hogy az emberiség által felhalmozott tudás nem adható át a tanulóknak kész rendszerbe foglalva, ez szükség-szerűen verbális ismeretekhez vezet. A feladatot a tudásanyag életteljessége, összhangba hozása a tanuló tapasztalataival, érdeklődésével, problémáival, ami lehetővé teszi a tanulói aktivitás felébredését, s ezzel alapos és maradandó ismeretek és készségek elsajátítását. A szerző másik fő érve a *tantárgyrendszerű oktatás* ellen az, hogy *nem alkalmas a demokratikus társadalmi együttélés értékeinek és szokásainak a kialakítására, nem fejleszti az alkotóképiséget, az együttműködési készséget, a közösségi problémák iránti fogékonyságot, a reflektív gondolkodást* stb.

ALBERTY a tantárgyrendszerű oktatással szemben állást foglal a *„tapasztalatközpontú” oktatás, a problémakörökre épített tantervek* mellett. Ezt azonban oly módon teszi, hogy igyekszik elhatárolni magát azoktól a „gyermekközpontúság” elvére épült kísérletektől, melyek siralmas eredményekhez vezettek. Elítéli azokat az iskolákat, ahol szinte a gyerekek szabták meg, hogy mivel akarnak foglalkozni, ahol a tanári irányítás jóformán teljesen megszűnt. Leszögezi, hogy nemcsak abból származik helytelen nevelés, ha a tantárgy nincs összhangban a gyermek tapasztalataival, hanem abból is, ha a személyes élettapasztalat nincsen összekötve megfelelő tananyaggal. Mindent egybevetve azonban úgy látja, hogy a „tapasztalatközpontú” tantervnek több az előnye, mint a hátránya: közel áll a tanulók problémáihoz, érdeklődéséhez, demokratikus gondolkodásra és szokásokra nevel, közelebb hozza egymáshoz az iskolát és a társadalmi környezetet, az iskolai és az iskolán kívüli nevelést, összhangban van a modern neveléslektannal, mely a tanulást aktív folyamatnak tekinti. Egyébként úgy látja, hogy a „tantárgyközpontú” és a „tapasztalatközpontú” oktatás modern gyakorlati megvalósítása sok közös tendenciát mutat. A tantárgyakra épített oktatásban is arra törekednek, hogy minél több közvetlen tapasztalathoz juttassák a tanulókat, minél aktívabbá tegyék őket (különböző intézmények látogatása, csoportmunkák a fizikában, dramatizálás az irodalom- és nyelvtanulásban, állatok nevelése a bioló-

giában stb.) A „tapasztalatközpontú” iskolákban viszont egyre több gondot fordítanak arra, hogy a tanulók által kidolgozott problémáknak és végrehajtott tevékenységeknek valamilyen rugalmas szervezőt állapítsák meg és adják a tanárok kezébe. Úgy gondolja, hogy a *tanulás elméletének a folytonos továbbfejlesztése és gyakorlati alkalmazása* a két tantervi koncepciót egyre közelebb fogja hozni egymáshoz.

A szerző a „tapasztalatközpontú” tantervi megoldások közül egy olyan eljárást tart a legszerencsésebbnek, mely jelenleg csupán kb 100 középiskolában van érvényben az USA-ban. E szerint az eljárás szerint csak a matematika és a testnevelés szerepel önálló tárgyként a tantervben, minden egyéb ismeret és készség nyújtása problémakörökből kiindulva történik. A nyelvi-irodalmi, társadalomtudományi, természettudományi ismereteket és készségeket a tanulók ilyen problémakörök tanulmányozása során szerzik meg: „Családi élet”, „Közösségi élet”, „Korunk kultúrái”, „A modern Amerika és a világ népei”, „Tudomány és technika”, „Fizikai és lelki egészség” stb. stb.

A szerző, aki lelkes híve Deweynek, mélyen meg van győződve, hogy az amerikai középiskolai oktatás felvirágzása össze van kötve az általa javasolt tantervi szervezett széleskörű elterjedésével. Mi viszont úgy látjuk, hogy ennek a tendenciának az érvényesülése még inkább fokozná az amerikai középiskola már jelenleg is legsúlyosabb gyengeségét: alapos általános műveltség nyújtásának a hiányát. Amerikában főképpen az egyetemi tanárok közt sokan vannak, akik a szabadon választható tárgyak nagy számát már ma is az általános műveltséget kedvezőtlenül befolyásoló tényezőnek tekintik, s a *szélesebb körű kötelező és rendszerezett stúdiumok bevezetését* követelik. Nem hiszem, hogy az egyetemeknek és a szülőknek a szerző által kifogásolt konzervatívizmusa, a hagyományos tantárgyi felépítéshez való ragaszkodása elavult és túlhaladott álláspont volna. Ezzel természetesen nem akarom azt mondani, hogy a szerzőnek a hagyományos tantervi felépítéssel szembeni kritikája nem tartalmaz több elgondolkoztató megállapítást, s hogy ne tartanám szükségesnek, sőt alapvető fontosságúnak olyan kísérletek és tanulmányi folytatásait, melyek azt vizsgálják, hogy milyen tantervi megoldások és oktatási módszerek a legalkalmasabbak arra, hogy a társadalmilag szükséges ismereteket, készségeket és szokásokat az ifjúság világosan megértett, átélt és átértett tulajdonává tegyék, és kialakítsuk bennük egyéni és társadalmi jövőjük helyes formálásának képességeit.

Hogyan lehet demokráciára nevelni?

Már az eddigiekből is kiderült, hogy a szerző az általa javasolt oktatási formát és módszereket azért is helyesli, mert úgy véli, hogy ezek a legalkalmasabbak a demokratikus életforma követelményrendszerének az elsajátítására. A hagyományos eljárásokat nemcsak azért ítéli el, mert verbális ismereteket eredményeznek, hanem azért is, mert feltétlen engedelmességre és vak tekintélytiszteltre nevelnek, arra a felfogásra épülnek, hogy kellemetlen feladatok engedelmes végrehajtása előkészít az élet nehézségeinek az elviselésére. Ugyanakkor világosan látja azt is, hogy a hagyományos módszerek elleni lázadásban egyesek túl messze mentek a tanulók szabadságának az értelmezésében, s ezzel kompromittálták a modern eljárásokat. Határozottan állást foglal a *tanári irányítás szükségessége* mellett: a tanulóknak aktívan részt kell venniük az iskolai élet alakításában, de ez nem jelentheti a tanár alkalmazkodását a tanuló futó ötleteihez vagy szeszélyeihez. Helyesen állapítja meg, hogy a demokratikus nevelés alapkövetelménye az, hogy a *tanulók tapasztalják a demokráciát mindennapi életükben*. E nélkül nem lesznek jó demokraták — mondja —, hiába növeljük a tantervben a társadalmi ismereteket, s hiába bombázzuk őket a demokrácia propa-

gandájával. Az iskola demokratikus légkörének alapfeltételeit a *demokratikus iskolavezetésben, a tanárok pedagógiai egységében, a tanulóknak az iskolai élet szervezésében való aktív részvételében, az iskola és a társadalom eleven kapcsolataiban* látja s természetesen a „*tapasztalatközpontú oktatás*”-ban.

Úgy gondolom, hogy megállapításaiban sok pedagógiai tapasztalatból leszűrt igazság van. Más kérdés az, hogy hogyan tapasztalhatják és élhetik az amerikai tanulók a demokráciát az iskolában és iskolán kívüli életükben, amikor — ahogy erre a szerző is többször utal — a demokrácia eszményei és az élet realitása közt súlyos ellentmondásokat kell tapasztalniuk.

ALBERTY könyve érdekes és tanulságos könyv. Különösen tanulságosnak tartom abból a szempontból, hogy jól tükrözi az amerikai köznevelés több komoly problémáját s ezek társadalmi gyökereit. Tanulságosnak tartom továbbá abból a szempontból is, hogy igyekszik kritikusan szemlélni a modern és a konzervatív nevelési és neveléslektani irányzatok harcát a nevelés gyakorlatában, s ennek során több olyan gondolatot vet fel, amelyekkel a mi társadalmunkban is érdemes foglalkozni, beleillesztve szocialista nevelési céljaink és nevelési rendszerünk összefüggéseibe.

Jóbori Magda

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1962. július 2-án tartott ülésén az SZKP XXII. kongresszusának a neveléstudomány szempontjából jelentős határozatait értékelte.

Bevezető előadásában Szarka József gondos elemzés alapján világította meg a neveléstudomány előtt álló nagy feladatokat a XXII. kongresszus határozatai után. „A XXII. kongresszus után valami új kezdődik, és sok mindent nem lehet úgy csinálni, úgy értékelni, mint ahogy a kongresszus előtt tettük”, mondta többek közt. Előadásában kitért a neveléstudomány jelenlegi hazai helyzetére, egyes teljesítményeire és problémáira.

Az előterjesztéshez a Bizottság minden tagja hozzászólt.

Mínthogy a vita ideje egybeesett a pedagógiai intézetek átszervezési munkálataival, a Bizottság tagjai egyértelműen foglaltak állást a mellett, hogy kísérje figyelemmel a Bizottság elnöksége az átszervezési folyamatot. A Bizottság újból — most éppen a XXII. kongresszustól kifizűzött és az előadótól igen alaposan összeállított feladatok vállalása közben —

kifejezte azt a kívánságát, kezdeményezze az elnökség olyan, fokozatosan akadémiai intézetté kifejleszthető akadémiai kutató csoport létesítését, mely az új szervezetbe nem illesztett átfogó didaktikai, neveléstörténeti és pedagógiai lélektani kutatás számára nyújtana fokozatosan növekedő lehetőségeket.

A Bizottság határozatot is hozott, ebben felhatalmazta a Bizottság elnökét az esetleg szükségessé váló konkrét javaslatok megtételére.

Neveléstörténeti Albizottság

Az MTA Neveléstörténeti Albizottsága legutóbbi ülésén foglalkozott az 1962-ben meginduló *neveléstörténeti füzetsorozattal* kapcsolatos teendőkkal. A kb. 32 füzetből álló sorozat magában foglalná az egyetemes és a magyar pedagógia történetének fejlődését a legrégebb időkől napjainkig. Az albizottság a sorozat megindításával régi hiányt akar pótolni. Azt nevezetesen, hogy egy összefoglaló, marxista szemléletű, korunk tudományos követelményeinek megfelelő neveléstörténetet adjon az érdek-