

ALBIZOTTSÁGI ÜLÉSEK

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Neveléseméleti Albizottsága 1975. május 20-án tartott ülést. Témája: *A nevelésemélet és nevelésszociológia kölcsönhatása*. A bevezető előadást Kozma Tamás, a neveléstudományok kandidátusa tartotta. A nagy érdeklődéssel hallgatott előterjesztés élénk vitát váltott ki. A vita alapján átdolgozott előadás szövegét a Magyar Pedagógia 1976. évi 3. száma közölte.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Neveléseméleti Albizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléseméleti Szakosztálya hazánk felszabadulásának 30. évfordulója tiszteletére 1975. december 15—16-án közös felolvasó ülést tartott. Az ülés témája: *Tapasztalatok és tendenciák a nevelésemélet fejlődésében*. Az elhangzott előadások azokat a legfőbb problémákat tükrözték, amelyek megoldásán napjainkban a hazai neveléseméleti kutatások köznevelésünk igényeinek megfelelően foglalkoznak.

PETRIKÁS Árpád a MPT Neveléseméleti Szakosztályának elnöke bevezetőjét azzal a gondlattal indította, hogy az ünnepelt évfordulóra legméltóbban a neveléseméleti kutatások helyzetének felmérésével, s az előttünk álló feladatok megfogalmazásával emlékezhetünk. Erre kötelez bennünket az a tény, hogy a nevelésemélet haladásában bizonyos tempóvesztés tapasztalható, sok olyan probléma, amely már 1955-ben felmerült — s ezt egy mértékadó idézettel igazolta —, még ma is megoldásra vár. Ez nem jelenti azt, hogy nem történt lényeges előrelépés az elmúlt évtizedek alatt. Tisztelttel kell adóznunk a gyakorló pedagógusok tízezreinek és a pedagógiai kutatóknak, akik a szocialista nevelés mellett elkötelezettek, a szocialista humanizmus szellemében dolgozva komoly értékekkel gazdagították a szocialista nevelés elméletét. Izgalmas kérdés: választ tudott-e adni a nevelés elmélete a nevelés gyakorlata által felvetett problémákra? Az emlékülés, ha nem is a teljesértékűség igényével, megkísérli megmutatni, hogy hol tartunk ma, s melyek azok a problémák, amelyek megoldásán — s ez örömmel állapítjuk meg: egyre szélesedő nemzetközi összefogással — dolgozunk. Ezért a tisztelt résztvevők nemcsak kész eredményekkel, hanem vitatott problémákkal is találkozni fognak a két nap folyamán, mivel úgy látjuk, hogy a teljes képhez hozzá tartoznak azok a feladatok is, amelyek a közel- s távolabbi jövőben előttünk állnak.

ÁGOSTON György felolvasásának témája: *„A kommunista nevelés fő feladatainak rendszere”*. Bevezetőjében ismertette a marxista pedagógia hagyományos öt fő feladatának kialakulását, s hangsúlyozta, hogy ez a felosztás „kétségtől alkalmassá vált a kommunista nevelés feladatainak, tartalmának egy bizonyos rendben való előadására és ezzel jól szolgálta a pedagógusképzés érdekeit. Tudományosan, jól megalapozottnak azonban a felosztás nem mondható”. A szerző a továbbiakban egy megalapozottabb felosztásra tett kísérletet.

A nevelés fő feladatait egyrészt a nevelés objektív nézőpontjából, vagyis a kultúrtartalmak oldaláról, másrészt a nevelés szubjektív nézőpontjából, a kultúrtartalmakat befogadó növendék pszichikus folyamatainak oldaláról kell megközelítenünk. Ez biztosítja azt az egységes logikai alapot, amely a hagyományos felosztásból hiányzott. Ily módon a nevelés fő feladatainak kettős sorához jutunk, melyek két oldalról megközelítve ugyanazt a jelenséget, együtt, egymásra vonatkoztatva, egymással sokféleképpen összefüggve tárják fel a nevelés előtt álló feladatok rendszerét.

Annak érdekében, hogy megkapjuk a nevelési fő feladatok első sorát, fel kell tárunk, hogy melyek a kultúra tartományai. Mivel a kérdés megoldatlansága miatt nem támaszkodhatunk a kultúra elvszerűen kifejtett marxista filozófiai koncepciójára, ezért a marxista neveléseméleti hagyományokból kell kiindulnunk. E hagyományok s a jelenlegi tudományok elemzése alapján a szerző a főfeladatok következő sorához jut: a tudományos nevelés, a politechnikai nevelés, az erkölcsi nevelés, az esztétikai nevelés, a testi nevelés, a világnézeti nevelés. Ez a felsorolás sem genetikai sorrendet, sem értékrendet nem jelent, csupán a hagyományos sorrendet követi.

A nevelés fő feladatainak másik sorához a pszichikum alapfolyamatainak elemzése útján jutunk. Ez az elemzés az előadót a fő feladatok következő sorához vezette le: értelmi nevelés, érzelmi nevelés, akarati nevelés, a tevékenységre nevelés sajátos feladatai.

A tevékenységre nevelés felvételét az előadó alapos elemzéssel indokolta, melynek során rámutatott arra, hogy a lelki folyamatok és tulajdonságok a tevékenység előfeltételei és eredményei, ugyanakkor a tevékenység nem vezethető egyszerűen vissza e komponensekre. „A lelki folyamatok, funkciók, tulajdonságok elválaszthatatlansága a tevékenységbe adja a kezünkbe a kulcsot a nevelési fő feladatok két sora közötti alapvető összefüggés megértéséhez”. A tevékenység biztosítja, hogy a pszichikus folyamatok alapján kijelölt nevelési fő feladatok a kultúra alapján kijelölt fő feladatok mindegyikében realizálódjanak. Ehhez azonban tudatos pedagógiai tevékenységük szükséges. Végül a következőkben összegezi fejtegetéseit: „A nevelési feladatok két sorának fent kifejtett kapcsolata tulajdonképpen annak a szerves kapcsolatnak a tükröződése a célrendszerben, amely a nevelés objektív és szubjektív oldala, művelés és a művelődés között fennáll”.

ZRINSZKY László felolvasásában az osztályfőnöki munka fejlődésének fő mozzanatait tárta fel. Bevezetőjében rámutatott arra, hogy az osztályfőnöki munka fejlődésének áttekintése felöleli az iskola fejlődésének egész történetét. Fejtegetése tantervi irányultságú elméleti megközelítés, mely az osztályfőnököt úgy tekinti mint vezetőt, akire rábízta egy osztály pedagógiai gondozását; az osztályfőnöki órát mint olyan foglalkozást, melynek tárgya az osztály élete, etikai, esztétikai stb. kérdések; az óra rugalmas terv szerint folyik le, fő módszere a megbeszélés, vita, s osztályozás nem történik.

A Magyar Tanácsköztársaság idején 1919-ben tervezett Népiskolai társadalmi ismeretek c. tantárgy, mely két variációban készült, sok olyan anyagot tartalmazott, amely érintette az osztályfőnöki óra lehetséges terveit. A felszabadulás után 1946-ban „szabad beszélgetés” címen jelent meg egy osztályfőnöki óra jellegű foglalkozás. A szerző idézi DOMONKOS Lászlóné elemzését. E szerint a szabad beszélgetés során a tanulók szabad megnyilvánulása és az irányítás állandóan ütközik. A beszélgetésben az osztály mint dinamikus egész vesz részt az iskola teljességében. A ráhatásoknak a gyermek egészét kell érniük, de a pusztá szótól nem sokat várhatunk. Kiss Árpád viszont az új pedagógus—gyermek viszony kialakulásának lehetőségét látta a szabad beszélgetésben.

Az 1950-es tanterv pozitívuma, hogy a marxizmus—leninizmus talaján pontos tematikáját adta az osztályfőnöki órának. Hibája a gyenge tantervi munka s főleg a megmerevülés, amelyeket az 1952-es tanmenet még fokozott. Előnye viszont a tanmenetnek, hogy világosan megjelölte, hol milyen alapfogalmak tisztázandók, mik a koncentráció lehetőségei, milyen szemléltető anyag alkalmazható.

Az 1961. évi reform lényegében a mai fejlődés irányát szabta meg. Az 1963. évi tanterv eredményeit a szerző a következőkben foglalta össze: 1. Olyan tantervi anyag készült, mely a nevelési célok alapján a nevelési feladatok végiggondolt egymásra épülő rendszerét adja. 2. A központilag előírt, kötött témák mellett teret ad a kötetlen óráknak, gyakorlati megbeszéléseknek. 3. Ervényesíti az osztályfőnöki órák marxista—leninista alapon álló korszerű tartalmi eleveit, melyeket azóta tovább is fejlesztettünk. 4. Megkezdődött a metodika kidolgozása.

Az osztályfőnöki munka hatékonyságát erősen csökkenti, hogy a pedagógusok nincsenek rá kellően felkészítve. Mi domináljon az osztályfőnöki órán: az előírt anyag, a tanár pedagógiai szándéka, a tanulók igénye? — erre a kérdésre konkrét esetben nem mindig tudnak a pedagógusok megnyugtatóan válaszolni. A jó osztályfőnöki órák a három szempont egységében játszódnak le.

SIMON Gyula felolvasásának tárgya az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) működése. Bevezetőjében hangsúlyozta, hogy nem ad neveléstörténeti elemzést és értékelést, mert „amíg a párttörténet az 1950. évi márciusi közoktatási párthatározatot nem elemzi és értékeli, a neveléstörténet sem vághat a dolgok élébe”. Főképpen levéltári forrásokra támaszkodva csak néhány nyilvánvaló tényre, körülményre kívánt emlékeztetni.

Ismertette azokat az osztályokat, amelyekben az ONI működését kifejtette. E működés fő pozitív jellemzői közül kiemelte: a nevelőképzés megjavítására törekvést, a Diákszövetség, az úttörők munkájának megsegítését, a pedagógiai információ fontosságának felismerését, a kutatások szoros kapcsolatát az elmélettel. Ez utóbbi igazolására az ONI 1949. évi munkatervéből idézte: „Az ONI a pedagógiai tudományok egyetlen művelési módját fogadja el: azt, amely a köznevelés gyakorlatával függ össze s amelyet ez a gyakorlat hitelesít”. Az Intézet ügyrendjével kapcsolatban bírálóan említette az értekezletek túltengését, az állandó együttartást, viszont kiemelte a „team”-ekben folyó munkára törekvést, s a „ténykutató módszer” ajánlását, a valóság helyzetéből való kiindulást.

A tankönyvíró bizottságok névszerinti ismertetésével érzékeltette ezután az előadó, hogy erre a munkára az Intézet az ország legjobb erőit igyekezett tömöríteni. Impozáns kiadványterve a művek széles körét ölelte fel feladatlapoktól, tankönyvektől kezdve önálló műveken keresztül szovjet és csehszlovák szakirodalom fordításáig.

Fejtegetéseit végül így összegezte: Az ONI „megszüntetésével tudományos intézet nélkül maradt a nevelésügy egész 1954 novemberéig, a PTI megalakulásáig éppen akkor, amikor a szocialista pedagógia és nevelésügy megteremtését tűztük ki célul. Nyilván nem az intézetet kellett volna feloszlatni, hanem a vele kapcsolatos problémákat, elvieket, személyieket egyaránt megoldani és a hibákat kijavítani”.

Váco Ottó *A pedagógia és filozófia viszonyának történeti változásai* címmel tartotta meg előadását. Bevezetésében rámutatott, hogy a pedagógia nehezen ismertette el önállóságát. Példákkal illusztrálva, hogy a világ nagy egyetemei milyen későn engedélyezték pedagógiai tanácskezelését.

A pedagógia és filozófia viszonyának alakulásában három fő szakasz különböztethető meg: az ókortól a 17. sz-ig a pedagógiai gondolkodás még szervezen a filozófiai keretei közt jelentkezett; a 17. sz-tól társadalmi igények növekedésével a korábbinál nagyobb jelentőségre tett szert a nevelés tartalmának és módszereinek tisztázása, a pedagógiai elmélet azonban még mindig a filozófia problémakörébe tartozott; a 19. sz-tól megjelenik a szisztematikus pedagógia, de rendszerének premisszái a filozófiából erednek.

A századforduló után a legkülönbözőbb tudományok voltak — gyakran egyoldalú — hatással a pedagógiára. Az irányzatok zűrzavara ellenére olyan folyamat játszódott le, amely egyre több diszciplínát hozott létre a pedagógia körében, s új módon vetette fel a pedagógia és filozófia viszonyának problémáját is. Létrejött az igény egy olyan diszciplínára, amely a nevelés legáltalánosabb elméleti problémáit a filozófia módszereivel vizsgálja. Ennek létrejötté eltérő az Amerikai Egyesült Államokban és Európában. Az Egyesült Államokban „nevelésfilozófia” néven megjelent az általános pedagógia derivátuma: Európában a polgári pedagógusok saját szűkebb kutatásai területéről visszaszorították ugyan a spekuláció lehetőségeit, de biztosítani akarták a pedagógián belül az idealista filozófia hadállásait, olyan filozófiai jellegű diszciplínákat hoztak létre, amelyek apologetikus funkciót tölthettek be. A pedagógiai problémák filozófiai megközelítésének egy másik módja is van. Ez nem a priori tételrendszerből indul ki, hanem olyan tudományos alapokon nyugvó koncepció, amely a részrendszereket nemcsak rendszerbe foglalja, hanem az újakat is magába illeszti és azokkal együtt továbbfejlődik.

A marxista pedagógia első formájában — mivel a pedagógiai gyakorlattal nem volt kapcsolata — mint marxista pedagógia koncepció jelentkezett, tehát először filozófiai szinten nyert megfogalmazást. A Nagy Október Szocialista Forradalom idején lényegében még csak e koncepcionális elem létezett, ezután azonban már a gyakorlattal kölcsönhatásban fejlődött. Az így kialakult pedagógiai rendszer részeként jött létre az a diszciplína, mely a pedagógiának azokat az általános problémáit dolgozta fel, amelyek a többi pedagógiai résztudományban nem szerepeltek, illetve azoknak eredményeit általánosították (A pedagógia alapjai, a pedagógia általános alapjai). E problematikusan tartalmú diszciplínát meghaladva jelentkezik ma az elméleti kutatásoknak, a pedagógiai alapkérdések filozófiai szintű megközelítésének szükséglete.

JARÓ Miklósné *A nevelőotthoni zártság feloldásának érdekében folytatott kísérletek összegezése* címmel számolt be a nevelőotthonokkal kapcsolatos kísérletekről. Rámutatott, hogy a gyermek- és ifjúságvédelem, s ezen belül nevelőotthonok csak 1954 óta váltak a köznevelés szerves részévé, s csak azóta valósult meg e területen összehangolt, tervszerű tevékenység.

A nevelőotthoni pedagógia állandóan visszatérő problémái: az otthonba kerülő gyermekek súlyos pszichés állapota; súlyos lemaradás az azonos korúakhoz képest; az iskolában többéves túlkorosság, a gyermekek zártsága.

A nevelőotthoni gyermekeknél a zártság elsősorban belső zártságot jelent, s elsőrendű feladat ennek feloldása. Az otthon belső nyitottsága az élet demokratikus légkörét, önálló döntésekre való stimuláló hatását jelenti; külső nyitottsága a növendékek külvilág felé irányuló sokrétű változatos és szoros kapcsolatainak a rendszere.

A szerző ezután részletesen ismertette HEMANN Alice e témában végzett kutatását, különösen kiemelve „*A gyermeki én-tudat egészséges fejlődésének feltétele az óvodás otthonokban*” c. cikkének mondanivalóját. Ezután rátért annak a kutató munkának az ismertetésére, amelyet 1962—67. között MURÁNYI Kovács Endrénével közösen végeztek „*A rendezetlen családi kapcsolatok megnyilvánulásai e nevelőotthonokban nevelkedő gyermekek érzelmeiben, magatartásában és teljesítményeiben*” címmel. E munka eredményeinek ismertetése után a patronáló mozgalmat elemezte. Ennek legfontosabb követelményeként kiemelte: „Eredményes, a gyermek személyiségét pozitívan fejlesztő, belső feszültségeinek feloldását segítő patronáló munkát csak olyan intézmény képes kialakítani, amely a gyermek életét sokszínűen, kellő tágassággal oldja meg; ahol a gyermek gazda módjára él, tudja, hogy elsődlegesen odatartozik, onnan megy ki, oda tér vissza...”

Végül a szerző részletesen ismertette a nevelőotthoni gyermekek külső iskolába való kijárásának megvalósítását, s ezzel kapcsolatban végzett helyzetfelmérési vizsgálatot. Az eredményeket három fő kérdés köré csoportosította: „a) A külső iskolába való kijárás értékelése; az átmeneti és állandóan meglévő problémák, megoldási törekvések; b) A gyermekek személyiségére és sze-

mélyiségfejlődésére vonatkozó állásfoglalások; c) A gyermekek aktivitása; a közösség, az úttörők, az önkormányzati munka és a gyermeki kapcsolatok alakulásának figyelembe vételével”.

PÁSZTOR József *Nagy múltú és nagy reményű harminc év c. felolvasásának* bevezetőjében rámutatott, hogy minden pedagógiai gyakorlat végül történelemmé válik. A magyar neveléstörténelemnek súlyos lemaradása, hogy nem foglalkozik megfelelő mélységben azzal, hogy élt a múltban a nép gyermeke. Széles történeti áttekintés alapján és megrázó példák során mutatta be, milyen mélységekből emelkedett ki 1945 után a dolgozó magyar nép és ezen belül a közoktatás, a köznevelés. Hangsúlyozta: „Nem automatikusan következtek be ezek a viszonyok, ahogy ezt az első években sokan képzelték. Nem következett volna be az 1956. évi ellenforradalom, ha valóban éberebbek lettünk volna. Különösen az ifjúságot majdnem teljesen magára hagytuk. S ha mi nem foglalkoztunk alaposan, őszintén az ifjúsággal; foglalkozott vele a nyílt vagy titkos ellenség”. Ebből ma is tanulni kell.

Van néhány dolog köznevelésünkben, amire több gondot kellene fordítanunk. Az egyik: eddigi eredményeink hatékonyabb tudatosítása. Pl. ünnepeltük az iskolák államosítását. A neveléstörténet hallgat arról, hogy ez az eredmény csak a negyedik kísérletre született meg. A másik: többet kellene foglalkoznunk a nevelés céljával. Nem lehet jó munkát végezni a cél ismerete nélkül, s felmérések bizonyítják, hogy a pedagógusok egy része nincs tisztában a szocialista nevelés céljával. Ennek egyébként az is oka, hogy pedagógusképzésünk nem minden szinten megfelelő. Végül problémát jelent a mammut iskolák létrehozása, ezek nem válhatnak a gyermekek második otthonává.

Végül megállapította: Petőfinek az a mondata, hogy mindenkinek úgy kell dolgoznia, mintha tőle függne a haza sorsa, elsősorban a pedagógusokra vonatkoztatható; „akik arra hivatottak, hogy a legszilárdabb alapot lerakják hazánk ifjúságában. A mi munkánk lét és becslés kérdése és a felelősség tudata, annak a féltése”, amit a hosszú erőfeszítés és harc létre hozott.

BARNA Lajos felolvasásának a témája: *Mit jelent a különböző korosztályú fiatalok tudatában: a béke, a háború, a hazafiság, az internacionizmus, a szolidaritás?* A tanulmánya főti gyermekvárosban végzett felmérést veti egybe nem nevelő otthoni tanulók válaszaival. Általános megállapítása, hogy lényeges különbség nincs a két populáció fejlettségi szintje s tudattartalma közt.

Az 5—6 éves nagy csoportos óvodásoknál a felmérés az élmények két jól elkülöníthető forrását tárta fel: a tudatos óvodai foglalkozásokat és az óvodán kívüli spontán hatásokat. A háború mint valami szörnyűség jelenik meg számukra, a béke pedig mint zavartalan boldog élet. Szolidaritásuk azonnal tettekben igyekezik megnyilvánulni. Megalapozottan teszi a szerző a következő megállapítást: „Már óvodában meg kell alapozni és érzelmi motivációkkal is gazdagon alátámasztani azt, hogy a béke jó, a háború rossz. Továbbá azt is, hogy szolidárisnak kell lenni, mert a világ minden gyermeke azért születik a világra, hogy boldog legyen”.

A 6—10 éves gyermekek rajzos, szóbeli, írásos válaszai differenciáltak. Egyértelműen pozitív a béke kezdetének összekapcsolása a Szovjetunió felszabadító harcával, a béke megjelenése a rajzokon mint ünnep, öröm, játék, mint alkotó munka, a fogalmazásokban mint anyagi jólét, biztonság, nyugalom féltése. Ellentmondásos, hogy a háborútól csak az anyagi javak pusztulását féltik, s a részvételüket egy esetleges harcban csak mint hőstettet képzelik el. Nem megnyugtató, hogy szemléletük lezárul a Szovjetunióval s a felszabadulással, az ellenség fogalma pedig ködös, zavaros.

A 10—14 éves gyermekek tudattartalma még differenciáltabb. Megnyugtató az, hogy „a háború és béke, a béke védelmezői, az igazságos és igazságtalan háború, a Szovjetunió szerepe a béke védelmében, a nemzetközi szolidaritás szükségessége, tudattartalma, továbbá a honvédelmi kötelezettség teljesítéséhez való viszony egyértelműen pozitív”. Viszont hiba, hogy a haza fogalma hiányos, „több gyermek válaszából áll csak össze a teljesnek ítélt helyes definíció. Legtöbbször a 'dolgozó nép' központba állítása marad ki, s ez azért figyelemre méltó hiányosság; mert így nehéz a termelő, dolgozó ember nemzetközileg azonos érdekeit világosan láttatni”.

A 15—18 éves korosztály haza fogalma nem életkoruknak megfelelő tartalmú. Kb. „30%-ra tehető azoknak a tanulóknak az aránya, akiknek a haza pusztán területet jelent s a további 70%-nál is nagyon a szóródás; mert a szegényes fogalmazástól a tökéletes válaszig minden megtalálható”. Az internacionizmus tartalmának kifejtésében még nagyobb különbségeket találunk s erős az eltolódás a szegényes és helytelen válaszok felé. A béke fogalmát gazdagon, szépen fejtik ki a fiatalok, de a békeharc tartalmának meghatározásakor nagy a bizonytalanság, sok a frázisos válasz, a szegényes tartalmú megnyilatkozások.

A felmérés eredményei felhívják a figyelmet néhány olyan feladatra, melynek megoldásán mind a köznevelésnek, mind a szélesebb társadalmi erőknek dolgozniuk kell.

HORVÁTH Lajos *Klasszikus hagyományok és új tendenciák érvényesítése az általános iskolai önkormányzat fejlesztése folyamán* címmel tartotta meg felolvasását. Először történelmi áttekintés alapján igazolta, hogy az önkormányzatra vonatkozó nézeteknek és az önkormányzat gyakorlatának fejlődése végső soron társadalmunk mozgása által determinált. Bár sokszoros áttetelek

útján az önkormányzat pedagógiai értelmezése és gyakorlati megvalósítása a fő politikai tendenciák függvénye volt, s kapott hol kisebb, hol nagyobb hangsúlyt.

Második megállapítása, hogy az önkormányzatra vonatkozó nézeteink fejlődése egyben a szovjet pedagógiai klasszikusok önkormányzatra vonatkozó nézeteinek újra felfedezése is. Az ő eredményeik kezdetől fogva a maguk egészében rendelkezésünkre álltak, de egy-egy tételük, megállapításuk csak akkor vált számunkra jelentőssé, csak akkor ismerük fel a lényegét, amikor azt társadalmunk mozgása lehetővé és szükségessé tette. Vajon lezárult-e az újrafelfedezés folyamata? Megállapítja; hogy fejlődésünk további fordulópontján újra a klasszikusokhoz fordulunk, keressük a klasszikus megállapítás értelmét az új helyzetben, s esetleg olyan oldalára figyelünk fel, amelyet ma még eltakarnak előlünk a konkrét feltételek, amelyek közt dolgozunk. De nemcsak újra felfedezünk, hanem újra is alkotunk, amit az eltérő körülmények tesznek szükségessé.

Az előadó harmadik megállapítása: ma már olyan részkérdés, mint az iskolai önkormányzat sem vizsgálható számos más tudomány tartalmi és kutatómódszertani mondanivalójának szerves beépítése nélkül. Ezután kifejtette, hogy az egyes tudományok milyen segítséget adnak az önkormányzat kutatásához. Végül az előadó bemutatta, hogyan érvényesítette a kifejtett elveket saját kutatásai során.

MAJZIK Lászlóné kiemelte, hogy a *nevelési eredményvizsgálat* elméletének és gyakorlatának létrejöttét is a szocialista pedagógia 30 éves fejlődésébe ágyazottan kell szemlélni. Az eredményvizsgálatot a szocialista nevelés egyik lényegi vonásának, a tervszerűségnek a megvalósítása tüzte napirendre, s a céltudatos nevelés gyakorlatának kibontakozásával párhuzamosan vált lehetővé legfontosabb elméleti alapjainak kidolgozása. Az eddig elért eredmények továbbfejlesztés megköveteli e területen is a szocialista pedagógia legfőbb fejlődési tendenciáinak érvényesítését: a kutatásban az interdiszciplináris vizsgálódást, az elméleti és az empirikus megközelítés helyes arányának létrehozását; a gyakorlatban pedig a törekvést a személyiség és a közösség egységbe végbemenő fejlődésének megragadására.

FALUDI Szilárd hozzászólásában hangsúlyozta az *elvtársi vita* fontosságát, melynek közérdekből megegyezésre kell vezetnie. Foglalkozott az 1950. évi közoktatási párthatározattal, mely megkívánja a fontos tények feltárásával egységben a megfelelő összefüggéseket feltárását, a tudományosság érvényesítését. Nincs ellentmondás a párthatározat vonatkozó szövegrésze és saját későbbi tantervi kutatásainak tendenciája közt. „Különbözik nem a párttörténetesek, hanem a párt az 1954-es oktatásügyi párthatározatban már helyére tette az 1950-es fordulat bizonyos negatív mozzanatait”.

SIMON Gyulának az ONI-ra vonatkozó kutatásai értékes, bátor és felelős tendenciákat hordoznak. Az ONI-ban, azt hiszi, voltak súlyos hibák, de csak másfél évük volt. „Talán jobb lett volna megszüntetve megőrizni — ha a 'lett volna' történesz terminológia volna...”

JUHÁSZ Ferenc felolvasásának tárgya: *A nevelésemélet fejlődésének néhány problémája a felszabadulás óta*. Bevezetéként megállapította, hogy a szocialista nevelésemélet fejlődése nem gyökeretlenül indult meg hazánkban. Részletesen elemezte a haladó polgári hagyományok és a NÉKOSZ szerepét.

A továbbiakban vizsgálta, hogy a dialektikus egységben jelentkező nevelési fogalom, funkció és a célrendszer milyen fejlődésen ment át a 30 év folyamán. 1945—48 közt ekletikusnak jelentkezett az értékelméleti idealizmus és a polgári reformpedagógia. Ez utóbbit először kritika nélkül elfogadtuk, majd 1950 után viszonylag pozitív volta is elsikkadt. 1950 után a követelménypedagógia uralkodott, mely „csak a társadalmi szükségletet vette figyelembe és nem elemezte kellőképpen a társadalmi szükséglettel összefüggésben a gyermek fejlődéshez mért szükségleteit is”. Az ötvenes évek közepétől fordulat állt be: előtérbe került a személyiség alaposabb filozófiai, pszichológiai, pedagógiai elemzése. 1968 óta viszont már határozott törekvés jelentkezik a személyiség közösségi nevelésének személyiségelméleti megalapozására.

A megindult fejlődést néhány tényező zavarja. Az első az elmúlt 30 év fejlődésének ellentmondásossága. A szovjet pedagógiában, mely 1950 után elsőrendű tanítómesterünk volt, bár e korszakban találhatók ideológiai fogyatékoságok, semantizmus, globális ítéletek, „a háttérben mégiscsak a szocialista ember nevelésének tisztességes célkitűzései körvonalazódtak, s ez halatlan segítséget jelentett abban, hogy a magyar szocialista nevelésemélet leküzdje a megelőző kor ekleticitizmusát”. Ezt a szakaszt az alkotó alkalmazásra törekvés követte, melyet számos példa igazol. Ez eredményezte a magyar pedagógiai valóság tényfeltáró vizsgálatát.

Végül zavarják a fejlődést azok a megoldatlan kérdések, amelyek előttünk állnak. A legfontosabbak a következők: A nevelés társadalmi meghatározottságának elhatárolása a strukturalizmustól. Meghatározni, miven különbözik a személyiség mindenoldalú fejlesztése a sokoldalú ember fejlesztésének már a kalokagathiában megfogalmazott céljától. Feloldani a nevelés módszertanának ellentmondásait.

SZENTISTVÁNYI Gyula *Az iskolai élet demokratizmusának néhány kérdése az általános iskolában* c. felolvasása bevezetőjében hangsúlyozza, hogy a tanulói élet demokratizmusa csak a nevelő-

testület demokratizmusával, valamint az irányítási és felügyeleti rendszer korszerűsítésével együtt fejleszthető. Az iskolai élet demokratizmus része a társadalom demokratizálási folyamatának, de sajátos nevelési viszonyrendszerben valósul meg.

A tanulói demokratizmus kialakításának alapvető eszköze az önkormányzóképesség fejlesztése. Az ennek feltárása érdekében végzett kísérletek tapasztalataiból az előadó a következőket emelte ki: Elsőrendű követelmény, hogy megismerjük a tanulókat, a közösséget. Az iskolában, az iskolán kívül, a mozgásban, a szülői házban összehangolt tevékenységet kell adni. Biztosítsuk az élet, a tevékenység szervezettségét. Minél szélesebb tanulói rétegek számára tegyük lehetővé a részvételét javaslatok tételében, szervezésben, végrehajtásban, ellenőrzésben, értékelésben.

A tanulói demokratizmus kialakításának másik feltétele a közösség kialakítása és működtetése. A tanulói megbízottak a közösség és ne a tanárok megbízottai legyenek. „Az egész közösség részvétele nélkül a merevség, a túlzott követelés és a nagyfokú liberalizmus egyaránt fellelhető.” A kísérletek során olyan célokat tűztek a közösség elé, amely a nevelőközösség minden tagja számára világosak, érthetőek, hasznosak voltak. Ezek a célkitűzések négy területre koncentráldtak: munka-tanulás, szorgalom, magatartás, műveltség. Az előadó részletezte a területet szerint lebontott célokat, majd összefoglalta a tanulói demokratizmus fejlesztésének ismérveit: az iskolaközösséget alkotó szervek és egyének együttműködésének tartalma; az iskola mint munkahely jellemzése; a tanulóközösség tajainak és szerveinek szerepe a vezetésben; a demokratikus jogok érvényesülési szintje a nevelőközösségben. Mennyire érvényesülnek a Rendtartás biztosította demokratikus jogok? A nyílt elvtársi bírálat és önbírálat érvényesítése a tanulók és felnőttek közt. A közösség hangneme, stílusa a nevelési cél szempontjából.

BÓLYAI Imréné felolvasásában, melynek tárgya: *Iskolaközösség létrehozása és fejlesztése*, három iskolában végzett kísérletét ismertette. A kísérletvezető munkabizottság először viták során kiállt a makarenkoi életmű érvényessége és aktualitása mellett, tisztázta a nevelés „autonómiájának” kérdését, leszögezte, hogy a tanulóközösség érték tartalommal rendelkezik és tudatos pedagógus irányítást tételez fel, elemezte az iskolaközösség fogalmát s az ifjúsági szervezet helyét, szerepét az iskolában. Ezután megvizsgálta a kísérleti iskolák helyzetét.

A kísérlet a közösség kialakításának két szakaszát tárta fel. Az első szakasz kezdetén szerves összefüggésben jelentkezett „az iskolai követelmények pontos megfogalmazása, a követelmények megvalósítására irányuló tanulói tevékenység pedagógiailag átgondolt megszervezése és e tevékenység során az önkormányzat szükségzerű létrejötte . . .” A követelmények alapját a megvizsgált házirend nyújtotta s az ügyelet jó tevékenységnek bizonyult. A pedagógus testület munkáját a szerző így jellemzi: „A pedagógiai munka lényege éppen az, hogy a hétköznapi események mögött rejlő eszmei-erkölcsi tartalmat nyilvánvalóvá tegye . . .” A kezdeti szakasz viszonylag hosszú.

A fejlődés második szakaszát a szervezethez terén az önkormányzati szervezet-előterbe lépése jellemzi. Ekkor jelentek meg az iskolai önkormányzatban sz osztályösszekötők, sz osztálytitkárok. A követelmények központjába a tanulmányi munka javításának gondja került. A tevékenységek köze kiszélesült, a permanens önművelés, a tanulmányi versenyek, a termelő munka, a szövetekezeti mozgalom az önkormányzat irányítása alá került.

Végül a szerző ismertette azt a három vizsgálati módot, amelyek segítségével igazolták, hogy a kísérleti iskolákban jóval magasabb szinten állt a közösség, mint a kontroll iskolákban.

ROZSNYAI Istvánné *A közösségi nevelés tapasztalataiból* címmel tartotta meg felolvasását. Idézve SZOKOLSZKY Istvánt, a következő tételből indult ki: „Abból, hogy a tanulás jellegzetesen individuális tevékenység, korántsem következik az, hogy kivülesik a közösségi, a kollektív tevékenységek körén”. A budapesti XIX. ker. Landler Jenő gimnáziumban tíz évig folytatott kísérlet után adatok sorával igazolta, hogy egyrészt „a tanítási óra olyan mértékben válhat a közösségi nevelés szintetevé, amilyen mértékben maga az iskola — a szó makarenkoi értelmében — nevelők és növendékek egységes közösségévé szerveződik”; másrészt az iskola közösséggé válása mélyrehatóan megváltoztatja a tanulás motivációs bázisát, biztosítja a közösségi motívumok túlsúlyát. Ezért érthették el, hogy — bár a Landler Jenő gimnáziumban az átlagnál jóval több a hátrányos helyzetű tanuló — több mutató alapján a gimnáziumok élvonalába kerültek.

KOZMA Tamás felolvasásában — címe: *Az oktatásügyi szervezetkutatások helyzete és feladatai* — széles körű áttekintést adott a probléma jelenlegi hazai állapotáról. A bevezetőben ismertette a terminológia területén kialakult ellentmondásos helyzetet és leszögezte, hogy álláspontja szerint a szervezéstudomány az általánosabb fogalom, beleérti tehát a vezetéssel kapcsolatos ismereteket is.

A különböző törekvések elemzése során először felvázolta a szervezetkutatások kibontakozását az oktatásban, majd ismertette a kutatások négy fő irányát. Az első irány azoknak a belső, társas kapcsolatoknak a vizsgálatát állítja a középpontba, amelyek közt az oktatás-nevelés végbemegy, a második a vezetéstudományi megalapozottságot tartja szükségesnek, a harmadik melyhez tartozónak a szerző vallja magát — a szociológiai ismeretekből, közelebbről a nevelés-szociológia ismeretanyagának specifikus részeiből indul ki, a negyedik rendszerelméleti ihletésű.

Ezután azokat a központokat ismerteti, amelyekben a kutatások folynak, majd négy csoportban ismerteti a feldolgozások típusait.

Ezután részletesen ismertette azokat az eredményeket, amelyeket a szervezetkutatás terén eddig elértek. Mondanivalóját három csomópont köré rendezte: tanügyigazgatási felügyelet; iskola, igazgató, pedagógus; az informális szervezet. Különösen figyelemre méltók azok a megállapításai, amelyeket saját kutatásai alapján a pedagógusok szerepkonfliktusairól tett.

Az előadó végül a feladatokkal foglalkozott. Részletesen kifejtette, hogy melyek a tennivalók a tanügyigazgatás vizsgálatában, az iskolai szervezetkutatás szintjén; az oktató-nevelő munka szervezetkutatásában, illetőleg az oktatásügyi szervezetelmélet területén.

HUNYADY Györgyné *Szempontváltások a tanulóközösségek pedagógiai elemzésében* c. felolvasásában áttekintette, „hogyan az elmúlt évtizedekben a hazai neveléstudományban milyen módon közelítették a közösségi nevelés vizsgálatához”. Bevezetőben leszögezte, hogy csupán néhány jellemző kutatási stratégiára tér ki.

„A harminc év alatt végzett vizsgálatok többségének talán a legjellemzőbb vonása, hogy — szándékukban legalábbis — a közösségi nevelés egész folyamatát kívánták átfogni”. Ezt nem mindig kutatásmetodikai szempontból tették, sokkal inkább a hazai gyakorlat igényeit szolgálták bele. Ez a megközelítés kitüntetett helyzet biztosított a megfigyelésnek és a pedagógiai kísérletnek, egyben megkívánta, hogy a kutató állandóan benne éljen a közösségben, s kutató státusza rejtve maradjon. Erre elméletileg jól képzett gyakorló pedagógusok képesek vállalkozni. A módszerrel kapcsolatban azonban aggályok merültek fel. A kutatóknak nem mindig sikerül az egész folyamat megfigyelése, gyakran kiragadott példák, megfigyelések alapján írja le a pedagógiai folyamatot. Megfigyelései óhatatlanul szubjektívek. Ezen túlmenően vannak olyan összefüggések, működnek olyan mechanizmusok, amelyek így nem ragadhatók meg. Nem lehet tehát egyetlen módszer.

A hatvanas évektől szempontváltás jelentkezik a szakirodalomban. Még eddig csak a közösség fejlődését írták le, s szinte mechanikus összefüggést tételtek az egyén és a közösség közt, ekkor megfogalmazódik: a közösségi nevelés célja végső soron az egyén személyiségének formálása. A közösség kutatását tovább gazdagította a nevelési eredményvizsgálat igényének megjelenése, majd elveinek, metodikájának kidolgozása. Végül jelentős változást ígér az interdisciplinárius kutatások fellendülése is.

A fejlődés nem egyértelmű, a pozitív példák mellett megtaláljuk a kölcsönhatás vizsgálat helyett egyszerűen az egyén vizsgálatának előtérbe kerülését, melyhez a közösség csak mozgástér, keret; az iskolaközösség nyílt vagy hallgatólagos elvetését és a fejlődési folyamat elemzésének elhanyagolását.

GAÁL Gyula felolvasásában — *Nevelésügyünk szolgálatában* — összegezte azokat a tapasztalatokat, amelyeket 1953 óta a közösségi nevelés terén szerzett.

Munkájának első szakaszában MAKARENKO ihletése alapján saját maga próbálta meg a tanulóközösség kialakítását. Ekkor szerzett tapasztalatai így összegezhetők: Az iskolában a szervezést az önkiszolgálással célszerű kezdeni. A feladatokat nem egyénekre, hanem csoportokra kell bízni. Elengedhetetlen a nevelőtestület egészének mozgósítása, de a testület egysége csak a gyermekközösség formálása során alakul. Mivel a gyermekek életének megszervezése túllép az iskolán, meg kell nyerni a társadalmi szerveket. A tanulókat fel kell készíteni a negatív hatásokra, s reális feszültséget biztosítani az iskolai követelmények és a társadalom adott fejlettsége között.

Munkája következő szakaszában már mint járási tanulmányi felügyelő, majd a megyei továbbképzés vezetőjeként járási, ill. megyei szinten dolgozott a közösségi nevelés meggyökeresítésén. Ennek során meg kellett küzdenie az értetlenséggel, a kényelemszeretettel, az újtól való félelemmel, a helytelen pedagógiai nézetekkel, s a pedagógiai felkészületlenséggel. Lépésről lépésre haldva minden pedagógushoz eljuttatta a közösségi nevelés gondolatát. Megyei szintű osztályfőnöki és igazgatói tanfolyamokon készítette fel a pedagógusokat munkájukra, a Borsodi Pedagógiai Napokon pedig biztosította a tapasztalatok közkinccsé tételét. Létrehozta a bázisiskolák rendszerét, amelyek kidolgozói lettek a közösségi nevelés legjobb módszereinek és központjai a magasszintű pedagógiai továbbképzésnek. Kísérleteket folytatott, amelyek eredményeképpen megalapozott az az állítása, hogy „a közösségi nevelés minden iskolatípusban optimálisan megvalósítható, ha a követelmény tartalmát és a formálás módszerét mindenkor az életkorhoz, illetve a közösség fejlettségéhez igazítjuk”.

DARÓCZY Sándor felolvasásának címe: *Ifjúságkutatás a szélesedő iskolai demokratizmus talaján*. Bevezetőjében hangsúlyozta, hogy a nevelőintézmények demokratizmusa csak társadalmunk demokratizmusának részeként vizsgálható. Ezután értelmezte a demokratizmust a közösségi nevelésben. Megállapítása szerint „a demokratizmus a társadalom, a pedagógiai közösségek, a felnőtt és ifjú személyiségek életének mindennapi tevékenységének olyan, a szocialista társadalom egyre magasabbrendű kibontakozását szolgáló irányítása, gyakorlata, amely egyben a szocialista értékek, a szocialista értékhierarchia megvalósítását jelenti”.

E meghatározás kibontása után rátért a mai helyzet néhány jellemzőjének elemzésére. Rámutatott, hogy már szép eredmények jelentkeznek, a nevelőintézmények tevékenysége gazdagodott, munkamegosztás alakult ki a nevelőtestület tagjai közt, s fejlődik a szülőkkal való együttműködés.

Széles teret szentelt az előadó a fejlődést gátló tényezőknek. Beszámolója szerint a legfontosabbak a következők: kampányszerű megoldások, melyek nem illeszkednek a nevelési folyamatba. Az elvi, tartalmi és módszertani kérdések tisztázása nélkül meginduló fejlesztés. A jogok és köteleességek egységének figyelmen kívül hagyása és körülhatárolatlansága. Az iskola túlbecsülése, a társadalmi hatások leértékelése. Almodernség, „rövidzárlatos” demokratizmus, egyenlődsdi, mindenbe való beleszólás. A feladat — tevékenység — viszonyrendszer dialektikája helyett kizárólag egyéni ráhatás. Az intézmény szegényes kapcsolatai a társadalommal.

Befejezéstül az előadó néhány nevelési és kutatási feladatot vázolt fel a pedagógus szerepének bővülésével, az erkölcsi-politikai edzéssel, a társadalmi aktivitás terének szélesítésével, a világnézet, erkölcsi, politikai neveléssel kapcsolatban.

SZEBENYI Péterné *A nevelélméleti kutatások integrálódási tendenciája a KGST-országokban* címmel tartott meg felolvasást.

A KGST-országokkal való együttműködés három alapdokumentuma: a KGST alapokmánya, a szocialista nemzetközi munkamegosztás alapelvei, az együttműködés további elmélyítését és tökéletesítését célzó Komplex Program. Az 1970-es évekig a kapcsolatok zömmel kétoldalúan alakultak, az utóbbi időben fejlődésnek indultak a sokoldalú együttműködés formái is. A multilaterális együttműködés első alkalmainak a szocialista országok nemzetközi tantárgymetodikai szimpóziумait tekinthetjük. Konkrét gyakorlati munkakapcsolatot jelent a szocialista országok tankönyveinek egyeztetése.

A KGST keretében megvalósuló pedagógiai kollaborációt előkészítő nemzetközi szakértői bizottság először a szocialista személyiség-típus nevelése tárgyában ült össze 1974-ben. A második ülés megvitatta a koordináló országok tervtanulmányait, egyeztetette azokat és kialakította az együttműködés módszereire és az eredményeire vonatkozó közös elképzeléseket. Minden résztvevő jelentett be kutatásokat. Az állandó bizottsági tagok évenként rendszeresen összeülnek a folyó ügyek megvitatására.

A kommunista nevelés területén folyó nemzetközi együttműködés mellett és annak munkájával csaknem párhuzamosan dolgozik a polgári pedagógiai nézetek bírálatával foglalkozó bizottság. Ez eddig két konferenciát tartott. Együttműködés folyik a köznevelési rendszerek tervezésében is, melynek keretei közt két kibővített szakértői tanácskozást tartottak. A szocialista országok pedagógiai intézeteinek képviselői teljesítményvizsgálatok végzésében egyeztek meg 1973. évi tanácskozásukon. Az 5. tanácskozás 1975-ben Budapesten folyt.

A szocialista országok pedagógusainak konferenciái (1971. Moszkva, 1974. Berlin) jelentősen hozzájárultak nézeteink, tapasztalataink, terminológiánk egységesítéséhez. Az 1977-re tervezett III. konferencia előreláthatólag a pedagógusképzéssel foglalkozik.

SZÉKELY Endréné felolvasása *A nevelélmélet társadalmi funkciója* címet viselte. Megállapította, „legátfogóbban vizsgálva az új ember új módon való nevelésének — gyakorlatának és elméletének — viszonyát: a politika és pedagógia összefüggéséhez jutunk, s itt azt kell feltárunk, mennyire segítette elő neveléstudományunk, de főleg nevelélméletünk a nevelői, tanítói tevékenység szervezését összekapcsolását az új társadalom megszervezésének feladataival (Lenin).” Itt az is kérdés, hogy a politikai és pedagógiai gyakorlat mennyire támaszkodott a marxista nevelélmélet eredményeire.

A nevelélméletet támogató „filozófiai, szociológiai stb. aspektusú kutatások egyrészt nem helyettesíthetők, nem szoríthatják háttérbe a sajátosan pedagógiai, nevelélméleti törvényszerűségek feltárását, másrészt csak akkor hasznosíthatók pl. az iskolarendszer továbbfejlesztésében vagy akár a mindennapi gyakorlatban, ha marxista pedagógiai nevelélméleti alapon folynak”. Veszélyt jelent, hogy a szakterületükön kiváló nem-pedagógus kutatók néha nagyon eltérő, az eddigi gyakorlatban már túlhaladott konzervatív ember- és neveléskoncepciót képviselnek. A szerző ezután hangsúlyozta a koncepcionális összehangolás szükségességét a neveléstudományon belül, majd kiemelte a nevelélmélet szerepét a kulturális nevelési integráció erősítésében.

A felolvasóülést PETRIKÁS Árpád zárta le.

HORVÁTH LAJOS

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Didaktikai-Metodikai Albizottsága 1975. május 19-én két részletre bontott tematika lebonyolítását kezdte meg a *Műveltségünk alapjai* tárgykörben. A meghívón tervezett — összefüggő tartalmú programot ígérő — tematikából 9 előadás elhangzott egynek a szövegét kézbe kapták az albizottság tagjai.