

51596



AZ ÚJ „MAGYAR PEDAGÓGIA”

A magyar népi demokrácia ötödik esztendejében, a hároméves terv szeres befejezésekor, öt éves tervünk küszöbén indul új útjára a Magyar Pedagógia.

Az új magyar neveléstudomány folyóirata nagyjelentőségű feladatra hivatott. Évszázados elmaradottsághól kimozdított nevelésügyünk hatalmas eredményeit kell elvi síkon feldolgoznia, s köznevelési reformunk további előrehaladását kell a neveléstudomány eszközeivel alátámasztania.

A magyar közoktatásügy a szocialista építés első öt esztendejében jelentékeny eredményeket ért el. Új iskolarendszerünk széles tömegek számára biztosítja a művelődés lehetőségét. Dolgozók gyermekeinek nevelői, akiktől a feudális művelődéspolitikai a művelődés minden lehetőségét elvette, megindultak a felsőoktatás intézményei felé. Iskolahálózatunkat a felnőtt dolgozók számára létesített új intézmények gazdagítják. A magyar népi demokráciának minden irányban nyitott és zárt, a nélküli iskolarendszerében valóban a népé lett az iskola.

További előrehaladást jelent nevelésügyünkben a pedagógiai munka színvonalának kialakulása. Valamennyi nevelőintézményünket áthatják a szocialista nevelés célkitűzései: a munka fegyelme, a szervezettség, a melkedett rendje és a szocialista építés ügyéhez méltó magas teljesítések követelménye.

Az iskolák mellett a nevelés új intézményeiként jelentek meg az újsági szervezetek és tömegszervezetek. Nevelőmunkájuk egyik fontos feladata a társadalmunkban megjelenő új hajtóerők kiaknázása, a társadalmi átalakulás tudatosítása. E tömegszervezetek a szervezés, a felvilágosítás és az oktatás eszközeivel a lakosság egészében végeznek folyamatos, módszeres nevelői munkát.

Köznevelésünknek e döntő változásai a neveléstudomány fejlődésének rendkívül tág perspektíváját nyitották meg. Az iskolai munkán az iskolával közvetlenül összefüggő nevelőmunkán túl egy egész szakra kiterjedő nevelő- és oktatómunka tapasztalatainak pedagógiai feldolgozása és e munka segítésének feladata áll előtte.

A magyar neveléstudomány perspektívájának kitágulásában döntő szerepet játszott, hogy felismerhette a nagy társadalmi átalakulás vezetőjének, munkásszótálya Pártjának nevelői erejét és hatékonyságát. A magyar neveléstudomány művelőinek szeme előtt játszódik le a legnagyobb nevelői tapasztalat: emberek százezreinek átalakulása. Olyan új tulajdonságok kialakulása, amelyeket a kapitalizmus felszámolásának, a szo-

cialista fejlődésnek megváltozott viszonylataiból fakadó új társadalmi hajtóerők, új nevelőhatások eredményeznek.

Ilyen új hajtóerő és nevelői hatás a munkához való viszony megváltozása, s ennek megnyilatkozásai: a munkaversenyek, a munkás-újítók példája. Új nevelői hatásként jelennek meg az állampolgári jogok. Ezek tényleges gyakorlása kiemeli elszigeteltségéből és a köz ügyei felé irányítja a társadalom minden egyes tagját s ezzel hatalmas tömegeket tesz az állami élet tudatos és cselekvő részeseivé. S ilyen új nevelőhatás a tulajdonhoz való megváltozott viszony, amely népgazdaságunk szocialista szektorának növekedésével emberek tízezreit alakítja át.

Ezek az új hatások új tulajdonságokat hoznak létre: a hazaszeretet új formáját, az emberiség ügyéért érzett nagyobb felelősséget, az áldozatkészség és a szolidaritás új változatait, a nehézségekkel való szembe fordulás bátor lendületét, a szervezés merészségét, a végrehajtás gondosságát és az ellenőrzés éberségét.

Százezrek új tulajdonságai ezek. S a neveléstudomány munkásainak nem lehet emelkedettebb és megtisztelőbb feladata, mint az emberek tudatában és személyiségében végbemenő nagy változások konkrét nevelői folyamatát felismerni és a tudomány eszközeivel előbbre vinni.

Mennyiben követte a magyar neveléstudomány köznevelésünk e hatalmas fellendülését?

Követte az iskolapolitika területén, jelentékeny segítséget nyújtva a közoktatási reformmal elért eredményekhez. Követte ezen a területen azért, mert közvetlenül továbbfolytathatta a nevelésben haladó hagyományait, a pedagógiának azt a kultúrpolitikai vonalát, amelynek felszabadulásunk előtti utolsó nagy műve Földes Ferenc nevéhez fűződött.

De elmaradt a magyar neveléstudomány az utolsó esztendőnkben a neveléstan alapvető elvi kérdéseinek felvetésében. Az egyetlen, amit ezen a téren végrehajtott, a szocialista nevelés alapelveinek, végső célkitűzéseinek leszögezése volt. Ezeket is csak formálisan vetette fel, nem végezve el az egyes elvi kérdések elmélyedő, tudományos kimunkálását — s így ezek a gyakorlat fölött lebegő absztrakciók maradtak és nem válhattak a nevelőmunka konkrét, alkalmazható részévé.

Elmaradt az oktatás kérdéseiben, az általános didaktika és a szakdidaktika kimunkálásában. Elmaradt a nagy nevelői eredményeket elérő ifjúsági szervezetek pedagógiai munkájának tanulmányozásában. Elmaradt az új nevelői hajtóerők feltárásában és tudatos alkalmazásuk módszeres kidolgozásában.

Elmaradt mindezekben a területeken azért, mert — kevésszámú próbálkozás kivételével — nem kísérelte meg a nevelők tapasztalatainak összegyűjtését és általánosítását. Nagyrészt megőrizte a burzsoá neveléstudományok elszigeteltségét. S ha a tapasztalat felé fordult, akkor is inkább a kísérleti formával kacérkodott, mintsem a pedagógiai tapasztalással.

Ebben az elmaradásban döntő szerepet játszott az, hogy a neveléstudományban felszabadulásunk után hosszú ideig nem indult meg a komoly kritikai munka. Sem a feudálkapitalista Magyarország hivatalos

klerikális pedagógiáját, sem a burzsoá modernizmus különböző változatait nem illettük bírálattal.

Mialatt maga a nevelés, mint emberátalakító tevékenység kiszélesedett, mialatt a népművelés eljutott a széles tömegekhez, mialatt a társadalom új hajtóerői nevelőerőkként hatottak — a neveléstudomány művelői egyes intézményekben elszigetelődve gyűjtötték és rendezgették észleléseiket. Legjobb esetben is régi módszerekkel, régi előfeltevésekkel próbáltak közeledni a nevelés új formáihoz.

A neveléstudománynak ezt az elmaradottságát, a nevelés ügyének fejlődéséhez és az iskolarendszer fejlődéséhez viszonyított elmaradottságot fel kell számolnunk, mert a közoktatásügyünk előtt álló új feladatok elengedhetlenné teszik a neveléstudomány elmélyült munkáját.

A Magyar Dolgozók Pártja Nagybudapesti Párthizottsága nagyjelentőségű határozatban mutatott rá arra, hogy az iskolák szociális összetételének megváltoztatása terén elért jelentékeny sikerek biztosítása és továbbfejlesztése elengedhetlenné teszik az iskolai munka színvonalának jelentékeny emelését.

A dolgozók gyermekeinek iskolába kerülő ezreiből csak úgy nőhet fel a szocialista építés új értelmisége, ha iskoláink az eddiginél magasabb színvonalon és az eddigieknél jobb módszerekkel végzik munkájukat, ha mind a tanítás anyagában, mind a módszerekben tudatosan felhasználják azokat az új nevelőhatásokat, amelyek szocialista építésünk előrehaladásával egyre erőteljesebben jelentkeznek.

A magyar neveléstudománynak tehát az a feladata, hogy a társadalmi viszonyok megváltozásával jelentkező új nevelőhatásokat tanulmányozza és azokat a pedagógiai munka számára feldolgozza. Feladata, hogy kimunkálja a nevelő- és oktatómunkának azt a magas színvonalát, amelyet a dolgozók az iskoláktól várnak.

E feladatok megoldása csak úgy képzelhető el, ha a neveléstudomány művelői nagyszámú nevelő konkrét pedagógiai munkáját kísérik figyelemmel, a pedagógusok tapasztalatait összegyűjtik és ezekből szűrik le a nevelés különböző ágainak módszereit.

Ehhez a munkához a legjobb feltételek vannak adva.

A neveléstudomány művelői már megismerhették és meg is ismerték a szovjet pedagógia nagy eredményeit. Megismerték azt a nevelést, amely a társadalom szocialista átalakulásának új hajtóerőit pedagógiailag feldolgozta. Ezeknek a tapasztalatoknak további tanulmányozása és alkalmazása döntő segítséget nyújthat munkánkban.

Adva van másik feltételként a neveléstudományi munka kedvező szervezete. Az új Magyar Tudományos Akadémia felállításával a Magyar Népköztársaság kormánya biztosította a tudományos munka magasfokú szervezésének lehetőségét.

S adva van döntő feltételként szocializmust építő népköztársaságunk vezető erőjének, a magyar dolgozók nagy pártjának iránymutatása, a tudomány, a művelődéspolitikai minden területén.

E feltételek teszik lehetővé, hogy az új Magyar Pedagógia a magyar neveléstudomány elé kitűzött nagy feladatok megvalósításának szolgálatában jó munkát végezzen.

A MŰVELTSÉGI MONOPÓLIUM FELSZÁMOLÁSA

Az embereket gondosan, figyelmesen kell nevelni, ahogy a kertész gondozza szeretett gyümölcsfáját. Nevelni, segíteni a növekedést, perspektívákat adni, egyenletesen eljárni, időben másik munkát adni, ha az ember nem készült el a feladatával...“ S z t á l i n.

„A munkásosztály nem válhat az ország igazi gazdájává, ha nem képes kiszabadulni a műveletlenségből, ha nem képes megteremteni a saját értelmiségét, ha nem sajátítja el a tudományt és nem tudja irányítani a gazdasági életet a tudomány alapján...“ S z t á l i n.

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI LEMORZSOLÓDÁS OKAINAK VIZSGÁLATA

Lemorzsolódáson értjük azt a tényt, hogy az általános iskola I. osztályos tanulóinak jelentékeny része — fejlődésünk mai foká — még nem jut el a VIII. osztályba. A lemorzsolódás közoktatásügyi és kulturális politikai műszava nem régi keletű; a szocializmust építő népi demokráciánkban született meg, lett általánosan ismertté és használttá.

A lemorzsolódás a feudálkapitalista Magyarországon sokkal nagyobb volt, mint ma. 1938-ban a népiskola I. osztályának 201.000 tanulója volt, ezzel szemben a beiskolázási kortól számított nyolcadik évfolyamban csak mintegy 35.000 tanuló járt mindennapos iskolába (polgáriba és a középiskola IV. osztályába). Ez tehát 83%-os lemorzsolódást jelent. A lemorzsolódás 1948-ban 66%-os: ezt jelentette a régi helyzettel szemben az általános iskola VIII. osztályának megnyitása — már az első évben. Figyelembe kell itt vennünk azonban azt is, hogy 1938 még egészen békeesztendő volt, míg az 1948-as lemorzsolódás elég jelentékeny részben a háborús kiesésekkel áll összefüggésben. A számszerű különbség még nagyobb súlyt kap, ha tekintetbe vesszük az oktatás minőségi, intenzitásbeli különbségeit, elsősorban azt a tényt, hogy a népiskola V. és magasabb évfolyambeli tanulóinak nagy része tényle-

gesen, az 1940: XX. tc. óta pedig legálisan is, évente csak hat hónapig járt iskolába.

A felszabadulás utáni közoktatásunk előnyére mutakozó jelentékeny különbség természetesen nem csupán a régi iskolázás elégtelen funkcionálásából, hanem elsősorban magának a régi iskolarendszernek népellenes szerkezeti felépítéséből, zárt, zsákutcás voltából következik. Mondanunk sem kell, hogy az uralkodó osztály gyermekei a régi iskolában nem morzsolódtak le; közülük a legtehetségtelenebbek is úgyis szólván automatikusan szerezhettek „magas képzettséget” tanúsító papírokat. Éppen ezért a lemorzsolódás ténye nagyon jól beleillett az úri Magyarország kultúrpolitikájába és a lemorzsolódás *problémájának* megfogalmazását hiába keressük egykorú hivatalos nyilatkozatokban, vagy például Kornis, Somogyi közismert kézikönyveiben. Ehhez még hozzá kell tennünk, hogy a tanítóság haladó elemei, valamint a progresszív kultúrpolitika akkor ellenzékbe szorult harcosai látták a problémát, de látták azt is, hogy a döntő küzdelmet magának az antidemokratikus, reakciós iskolarendszernek elvi alapú, szerkezeti megváltoztatásáért kell megvívni. Áll ez Nagy Lászlóra és áll Földes Ferencre, aki nagyjelentőségű, élesen kritikai kék könyvében¹ a népiskolai lemorzsolódás problémáját a műszo használata nélkül, de már határozott formában fölvetette.

Küzdelem a lemorzsolódás ellen.

Alapjában megváltozott a helyzet, mikor a Szovjetunió győzelmes hadserege felszabadította hazánkat a fasiszmosba torkollott reakciós osztályuralom alól és amint a felszabadulás következményeképen a hatalom egyre inkább a munkásosztály vezette dolgozó nép kezébe került. Még küzdeni kellett a népi demokrácia ellenségei ellen, mikor kultúrpolitikánk megtette az első nagy és egyben döntő lépést a zsákutca nélküli, nyitott iskolarendszer felé. Ez az alapvető jelentőségű szerkezeti újítás az általános iskola megvalósítása volt.

Az általános iskola, minden 6—14 éves tanköteles magyar gyermek egységes és egyetlen iskolája, VIII. osztályának elvégzésével a középiskola minden típusára képesít. Ez adja meg helyét és döntő súlyát kiépülő iskolarendszerünkben.

Az elmúlt esztendő az általános iskola biztos, állandó, időnként és helyenként rohamos fejlődésének éve volt. Láttuk ezekben az években, mit jelent az, hogy az iskola a népé. A dolgozó népé, mely nemcsak közvetve, a szocialista tervgazdaság eredményei folytán minden eddiginél nagyobbarányú költségvetési tételekkel, hanem közvetlenül is építette az iskolát. Építette, mint inflációban is helytálló tanító, mint kis úttörő gyermek, építette, mint szabadnapján falutjáró, tanteremfalat húzó munkás, mint két kezével is segíteni kész szülő, mint iskolából elmaradt gyermekeket felkereső öntudatos nő, építette,

¹ A munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon. Bp., 1941. — 73—79. l.

mint tankönyvíró és tankönyvnyomdász. Mikor időközben kultúrpolitikánkban is bekövetkezett a fordulat éve és az egyházi iskolák a népe lettek, a szervezeti, személyi, tankönyvellátási viszonyok megjavulásával ugrásszerűen is emelkedett népoktatásunk színvonala.

Az általános iskola első nagy eredményei ez év nyarán érték be. 72.000 VIII. osztályú tanuló kapott bizonyítványt és ezzel lehetőséget a középiskolába lépésre. Ez a szám több mint kétszerese az 1938-ban iskolába járt megfelelő évfolyam teljes létszámának. Ennek megfelelően 1949 szeptemberében 30.400 tanuló iratkozott be a középiskolák I. osztályába, szemben az 1938. évi 14.000-rel. A többletlétszámot úgyszólván teljes egészében a munkásság és szegényparasztság eddig iskolázáshoz nem jutott gyermekei teszik ki. Így vált lehetővé, hogy 1949 szeptemberében gyökeresen megváltozzék a középiskolai tanulók társadalmi összetétele, — éppen az új gimnáziumok indulásakor, vagyis a középiskolának új, nyitott, demokratikus iskolarendszerünkbe való szerves beillesztésével egyidejűleg. Az I. osztály tanulói ma már 63,3%-ban munkás- és szegényparaszt származásúak, az összes középiskolai tanulók pedig 45,8%-ban azok.

A középiskoláink társadalmi összetételében beállott kedvező és még további fejlődést ígérő fordulatnak azonban nem szabad elterelnie a figyelmünket az általános iskola helyes társadalmi funkcionálásának még mindig meglévő súlyos problémáiról, megoldandó feladatairól.

A Magyar Dolgozók Pártjának programnyilatkozata megjelölte az elérendő célt: „Az általános műveltség, a szaktudás, a haladó nemzeti és emberi kultúra kincseit hozzáférhetővé kell tenni a dolgozó nép. legszélesebb rétegei számára, megszüntetve a vagyonos osztályok műveltségi monopóliumát“.

Ez a cél még mindig előttünk áll. Elsősorban azért, mert még mindig nincs meg a lehetősége a dolgozó nép minden gyermekének az általános iskolai VIII. osztály elvégzésére. Ezt a tényt, a lemorzsolódás tényét, nem lehet eléggé hangsúlyozni, mert, mint több beszélgetésből tudjuk, a pedagógusok között is akadnak, akiknél az eddigi eredményekből fakadó önbizalom elbizottsággá fajult, a lemorzsolódást nem tartják többé problémának és nem látják az e téren még előttünk álló feladatokat.

E kartársak figyelmét fel kell hívunk *Révai Józsefnek* a Pedagógus Szakszervezet III. Küldöttközgyűlésén mondott szavaira:

„Azt szoktuk mondani, hogy az általános iskola a köznevelés földreformja. Ezzel a hasonlattal azt akarjuk kifejezni, hogy az általános iskola megteremtése a köznevelés terén ugyanolyan forradalmi jelentőségű, mint a földreform volt az ország általános politikai fejlődése szempontjából. Ugyanakkor az a benyomásom, hogy gyakran beérjük az általános iskola forradalmi jelentőségének hangsúlyozásával s nem vesszük észre, hogy az általános iskola sok tekintetben nem teljesíti hivatását. Gondoltunk-e arra, hogy azok közül a gyermekek közül, akik az általános iskola első osztályába beiratkoznak, hányan jutnak el a nyolcadik osztály záróvizsgájáig? Ha elmélyednénk az erre vonatkozó adatokban, meggyőződhetnénk róla, hogy országos viszonylatban

tízezrek és tízezrek maradnak ki az iskolából és a nyolcadikosok száma jóval alacsonyabb az indulók mennyiségénél. S ha az idevonatkozó adatokat abból a szempontból is megvizsgáljuk, hogy milyen a szociális összetétele azoknak, akik kimaradnak, s milyen azoké, akik a nyolcadik osztályig eljutnak, azt tapasztaljuk, hogy elsősorban a szegény — munkás, vagy parasztszármazású — gyermekek maradnak ki, s a jómódú szülők gyermekei azok, akik az általános iskolát el is végzik.

Ma ezek a tények, s mi nem fordíthatunk hátat a valóságnak, hanem szembe kell néznünk vele... Köznevelési politikánknak az eddiginél sokkal erőteljesebben kell arra törekednie, hogy a munkás- és parasztszármazású gyermekek ne csak megkezdjék, hanem el is végezzék az általános iskolát, amely képesíti őket arra is, hogy középiskolába léphessenek.²

Kétségtelen, hogy most, mikor az általános iskola első nagy sikerét aratta, s mikor küszöbén állunk annak az öt éves tervnek, mely az általános iskola fejlesztésére óriási lehetőséget ad, fel kell vennünk és sikerrel vehetjük fel a harcot az általános iskolai lemorzsolódás megszüntetésére, vagy döntő mértékű lecsökkentésére. Ezt a küzdelmet akarja segíteni az Országos Neveléstudományi Intézetben végzett munka, mely a lemorzsolódás okait vizsgálta.³

A lemorzsolódás kérdésének feldolgozásai.

Mielőtt az oknyomozó vizsgálatokat ismertetnénk, szükséges lesz utalnunk a lemorzsolódást országos viszonylatban tárgyaló feldolgozásokra.

Az Országos Neveléstudományi Intézetben készült el a lemorzsolódás országos térképe,⁴ a százalékarányok járások, ill. városok szerinti feltüntetésével. A térképről jól látható, hogy a lemorzsolódás nagyjában és egészében összefügg a területi egységek gazdasági viszonyaival.

Az országos helyzetkép számszerű kiértékelését, valamint összefüggéseit a beiskolázatlansággal, az analfabétizmussal és az iskolák fejlettségével, Berencz János feldolgozásából ismerhetjük meg.⁵ Itt az összes fontos adatokat megtaláljuk tájegységenként, megyénként és járásonként összeállítva. A legnagyobb lemorzsolódást mutató tájegység a Tiszántúl (79,4%), a legkisebbet Nagy-Budapest (53%) és Nyugat-Dunántúl (48,7%) mutatja.*

² Embernevelés, 1949. január. 1—2. l.

³ A lemorzsolódás elleni harcot a Párt sajtója és a pedagógus szaklapok már meghírdették. E sajtóhangok közül kiemelkedik a Szabad Nép 1949. február 10-i számában megjelent cikk.

⁴ Megjelent a Köznevelés 1949. március 15-i, 6. számában Székely Béla magyarázó cikkével.

⁵ Adatok a népoktatás helyzetének meghatározásához. (ONI Értesítő, 2. sz. 1949. június.)

* Mindezek a feldolgozások, e tanulmányhoz hasonlóan, a lemorzsolódási arányszámot az I. és VIII. osztály egyetlen adott időpontbeli létszámának különbségéből számítják ki. Az ilyen eljárással kapcsolatban számos általános iskolai pedagógus azt az igen érdemleges megjegyzést tette, hogy a mostani

E közlemények tanulsága szerint a lemorzsolódás összefügg a gazdasági, társadalmi és települési viszonyokkal, meg az iskolák fejlettségi fokával. Okainak vizsgálatánál tehát e szempontok nem mellőzhetők. Ugyancsak összefügg a lemorzsolódás az analfabétizmussal is, ami érthető, hiszen az egy-két osztályt végzett gyermekek írni-olvasni tudása megbízhatatlan és könnyen veszendőbe megy. Mikor tehát a lemorzsolódás okait akarjuk kiküszöbölni, egyúttal az analfabétizmus ellen is küzdünk.

Hogyan jön létre a lemorzsolódás?

A következőkben a „lemorzsolódás” kifejezést, valamint a mögötte rejlő, közhasználatúan kialakult fogalmat kell szemügyre vennünk, abból a szempontból, hogy mennyire fedik a valóságot.

A kifejezésnek megvan az a veszélye, hogy félreérthető. Mögötte ugyanis egy kép van: ami lemorzsolódik, az *teljesen* elvész (t. i. az iskola számára). Ennek megfelelően nem egy példát idézhetnénk pedagógiai folyóiratokból is, hogy lemorzsolódást, azaz beiskolázatlanságot emlegetnek, utalva is arra, hogy a lemorzsolódás nem egyéb, mint a felső osztályok tanulóinak beiskolázatlansága.

Ez a felfogás nem felel meg a tényeknek. Helytelenségét már akkor megláttuk, mikor intézetünk egyik munkacsoportja, ez év elején a délpestvármegyei népoktatási kerület viszonyait tanulmányozta. Itt 78%-os lemorzsolódás mellett (10.000 I. osztályos, 2200 VIII. osztályos tanuló) a beiskolázatlanság szigorú kritikával sem volt többre tehető, mint 6—7%-ra. Ekkora arányú beiskolázatlanság pedig semmiesetre sem szerepelhet a nagymértékű lemorzsolódás főokaként. A magyarázatot megadta a tanulók születési dátumának a tanulmányi értesítőkönyvecskével számos iskolában való összevetése, legvilágosabban pedig Kecskemét város jól funkcionáló törzskönyvezésének átnézése. Mindezekből az derült ki, hogy az osztályismétlések, mégpedig főleg az alsó osztályokban történő többszöri osztályismétlések száma igen nagy. Éppen ennek következtében marad le és éri el néhány osztály elvégzése után az iskolaköteles kor felső határát, nagyszámú tanuló, — többnyire a nélkül, hogy beiskolázása forma szerint megszakadt volna.

VIII. osztály létszámát a 8 év előtti I. osztályéval kellene egybevetni, hogy megkaphassuk a lemorzsolódás helyes arányszámát. — Erre a következőket válaszoljuk: 1. A 8 évvel ezelőtti I. osztály létszáma országos viszonylatban és a nagyobb területi egységeken belül nem mutatott jelentős eltérést az 1948/49-es I. osztály létszámával szemben. Lényegesen új arányok tehát a másféle számítási módból nem adódnának. (V. ö. 7. sz. jegyzetünket.) 2. A 8 év előtti I. osztályok hiteles létszámát megállapítani mind országos, mind helyi viszonylatban igen nehéz, illetve lehetetlen. 3. Ami az itt ismertetett oknyomozó vizsgálatainkat illeti: a lemorzsolódási folyamatot igyekszünk olyan részletességgel elemezni, hogy a 8 év előtti I. osztály sorsa lényegében kibontakozzék előttünk, — jöllehet pontos egykori létszámának meghatározására nem vállalkozhatunk.

A lemorzsolódás főtényezőjeként tehát a tömeges osztályismétléseket kellett felvenni. E mellett még számbaveendő, de mégis másodlagos tényezőként szerepelt az első osztályosok egy-két évvel elkészt (elég gyakran előforduló) beiskolázása.⁶

Hogy ez a megállapítás országos viszonylatban is érvényes, azt valószínűsíteni lehetett az országos adatok egybevetéséből. Az 1948—1949-es tanév létszámadatai szerint a lemorzsolódás (tehát az I. és VIII. osztályos tanulók létszámkülönbsége) 66,6%-os. Ez teljes egészében és döntően nem magyarázható a beiskolázatlansággal, mert az 1948. dec. 31-i népszámlálással kapcsolatos összeírás szerint a tankötelesek számának (1,219.054) csak 4,3%-át teszik ki a beiskolázatlanok (53.010).

A tankötelesek születési évfolyamonkénti létszáma országosan ma még nem áll rendelkezésünkre, de a fenti két adatnak az országosan összesített osztálylétszámokkal való egybevetéséből teljes biztonsággal következtethetünk arra, hogy az alsóbb osztályokban a születési évfolyamoknál jóval nagyobb osztálylétszámok számszerűen ellensúlyozzák a felsőbb osztályok alacsony létszámait.⁷

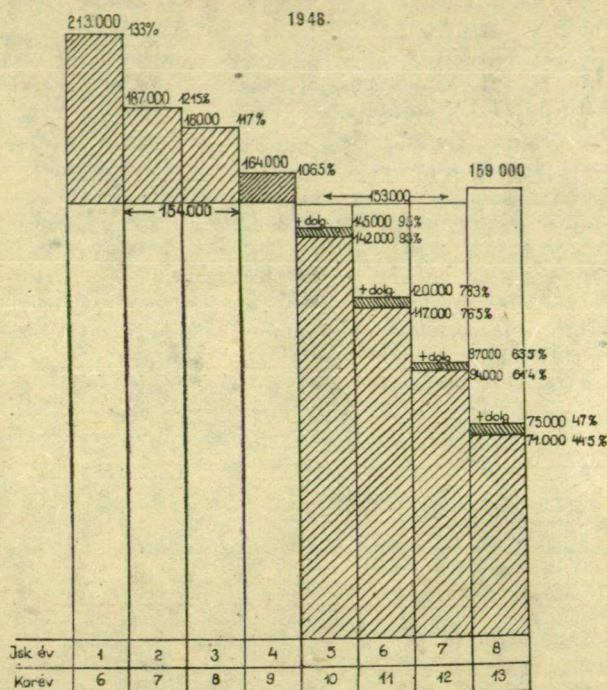
⁶ V. ö. ONI Értesítő 1. sz. 50—51. lap.

⁷ Erre nézve, bár nem pontos, de arányaiban mégis helytálló számítást végeztünk. Az 1948/49-i tanév összesített osztálylétszámadatait (dolgozók általános iskolái nélkül és ezrekre kerekítve) egybevetvük azokkal a születési évfolyam-létszámokkal, melyek az 1941-es népszámlálás adataiból megközelítően kikövetkeztethetők. A két számsor és arányuk így alakul:

	1948.							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Osztálylétszám ezrekben	213	187	180	164	142	117	94	71
A megfelelő szül. évf. kb. létszáma	154	154	154	154	153	153	153	159
Az osztálylétszám a születési évf.%-ában	133	121.5	117	106.5	93	76.5	61.4	44.5

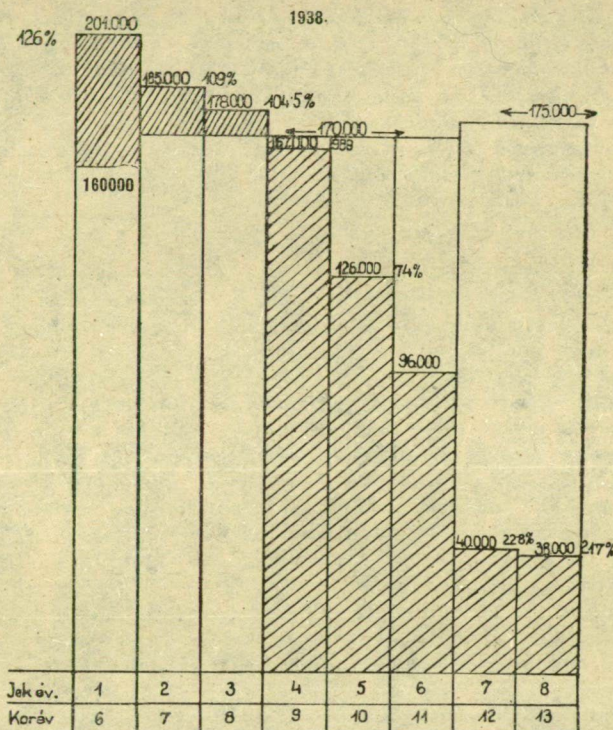
A százalékszámok sorozata valószínűsíti az (alsó osztálybeli) osztályismétléseknek a lemorzsolódásban játszott nagy szerepét. (A táblázatot egyébként óvatosan kell használni, mert pontatlansága a születési évfolyam-létszámok hozzávetőleges volta miatt nyilvánvaló: A felső osztályok létszámhiánya 205.000, az alsók létszámtöbblete pedig csak 128.000. A különbség is 66.000, holott tudjuk, hogy a beiskolázatlanok létszáma hiteles adat szerint csak 53.000 és e szám nagyobb része is az alsóbb osztályokra esik.)

Összehasonlításképpen alább hasonló táblázatot közlünk az 1938-as év adataival. (A születési évfolyamok itt is hozzávetőlegesek, mert az 1930-as népszámlálás adataiból következtettük ki őket. Az V. és VI. osztály létszámadatait részben, a VII. és VIII. osztályéi egészen, a polgári iskola és a középiskola megfelelő osztályának valószínű létszámadatából adódtak.)



	1938.							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Osztálylétszám ezrekben	201	185	178	167	126	96	40	38
A megfelelő szül. évf. kb. létszáma	160	170	170	170	170	175	175	175
Az osztálylétszám a szül. évf.%-ában	126	109	104.5	98	74	56.4	22.8	21.7

A két táblázat összehasonlításra érdemes. Az 1948-as tábla alsó osztályainál mutatkozó magasabb százalékszám világosan arra utal, hogy a háborús és inflációs évek kiesései után erőteljesen megindult a beiskolázás. A „konzolidált” Horthy-rendszer egy béke-esztendejéről szóló táblázatban igen jellemző a százalékszám hirtelen esése a IV., majd újabb óriási esése a VI. osztály után. A számokból kiderül, hogy a mintegy 1,360.000 főnyi, mai értelemben tanköteles lakosságból 329.000 formálisan sem részesült mindennapos iskoláztatásban, azaz népi demokráciánk mértéke szerint mérve mintegy 24%-ot tett ki a teljes beiskolázatlanság. (A 6 népiskolai osztályra nézve az egykorú adatközlések 7,5%-ban jelölték meg a beiskolázatlanságot. Statisztikai Zsebkönyv, 1939. 200. lap.)



De mi az oka annak, hogy a külvárosok munkáslakosságának és a szegényparasztoknak gyermekei sokkal nagyobb mértékben maradnak le, mint a belvárosi polgárgyermekek és a kulákok fiai, leányai? Nyilvánvalóan nem az, hogy a munkás- és szegényparaszt-gyermekek csekélyebb szellemi képességűek, ezért megbuknak, aminek következtében ismételnék, és végül lemaradnak. Tudjuk, hogy a jogszabályok, a nyilvántartások és statisztikák azt tartják beiskolázottnak, aki beiratkozott, vagy akit hivatalból beírtak az iskolába. De tudnunk kell azt is, hogy a beírtak közül sokan az évnek egy nagy részében vagy az egész évben nem járnak iskolába. Ennek az iskolába nem járásnak okai csaknem kizárólag anyagi természetűek. Ezért maradnak le leginkább a sokgyermekes, nehezen élő munkás- és szegényparaszt-szülők gyermekei. Innen van, hogy az általános iskola VIII. osztályos tanulói közt a kulák gyermekek országos arányszáma megközelíti az üzemi munkás-ság és a szegényparaszt-ság gyermekeinek együttes arányszámát.⁸

⁸ Mérei Ferenc: A kétféle műveltség. Embernevelés, 1949. január. 26. lap.

Mindezek alapján a következő kérdésekre szeretnénk válaszolni:

1. Bizonyítható-e, hogy a munkás- és szegényparaszt-gyermekek formális beiskolázottsága mögött tényleges beiskolázatlanság (időszakos, vagy egészsévi) bújkol meg, amely az osztályisméltléseket okozza?

2. Ha igen, mik ennek az okai?

3. Milyen egyéb lényeges okai vannak a munkás- és szegényparaszt-gyermekek iskolai lemaradásának?

4. Hogyan küszöbölhetők ki az okok?

Vizsgálataink helye.

A lemorzsolódás okairól az iskolaügyi közvéleményben, a pedagógusok között forgalomban lévő nézetek sokkal inkább fedik a valóságot, mint a lemorzsolódás megnyilvánulási formájára vonatkozó, már megbírált elképzelések.

Az okok elemzésére mégis nagy szükség van, hogy fegyvert adhassunk a lemorzsolódás ellen küzdő iskolapolitikánk és nevelőink kezébe.

Az okokat kutató munkánkat természetesen nem végezhetjük az egész ország anyagával. Ki kellett választanunk egy-két települést, még pedig olyanokat, amelyek: 1. Jól reprezentálják a szocialista kultúrpolitikánk célkitűzései szempontjából érdekes viszonyokat, — azaz munkás- és szegényparaszt lakosságúak. 2. Általános iskolai tanulóikat maguk iskolázzák (tehát más községbe átjárás legfeljebb jelentéktelen mértékben van). 3. Tanulólétszámuk elég nagy ahhoz, hogy viszonyaikból általánosabb érvényű következtetéseket lehessen levonni, de viszont 4. elég kicsiny ahhoz, hogy beható vizsgálat és feldolgozás tárgya lehessen.

E föltételeknek mint *munkástelepülés* megfelelt a mintegy 12.400 lakosú *Pestszentimre*, Nagy-Budapesthez tartozó déli peremközség. Lakosságának foglalkozási szerinti megoszlására nézve pontos népszámlálási adataink még nincsenek, saját számításaink szerint az általános iskolai tanulók 45%-ának szülei ipari és közlekedési nagyüzemben dolgozó munkások, 12%-ot tesznek ki a kisipari alkalmazottak gyermekei. A napszámosokkal (7%), alkalmi munkásokkal stb. együtt a munkássághoz számítható származás szerint a tanulók 74%-a. Ebben a számban az öntudatos proletárokon kívül természetesen benne vannak jellegzetesen lumpenproletár elemek is, közöttük olyanok, akik betegség, özvegyiség és egyéb egyéni szerencsétlenségek miatt, illetve egyszerűen munkakerülésből a község határában lévő fővárosi szeméttelen „guberálnak“, fő- vagy mellékfoglalkozásként. Az üzemi munkások főleg Kispeszt (Hofherr, Porcellán), Kőbánya (Magnezit, Kistext, Ganz-Waggon, Fémáru, Kerámia, Hutter és Schrantz) gyáraiban dolgoznak; a csepeli W. M.-ben elég számosan, kevesebben pedig Budapest belterületén és északi részén (pl. XIII. kerületi Csavargyár). A lakosság munkásjellegének megfelel politikai öntudata: a koalíciós időszak választásain 80% körül volt a munkáspárti szavazatok száma s a két párt közül a kommunisták voltak az erősebbek. A tanulók 11%-ának szülei önálló iparosok, kereskedők, 6% az értelmiségi, 5,5% a hivatali segédszemélyzet arányszáma.

A település apró, kertes házakból áll. Így a sertés- és kecsketartás, a veteménytermesztés a lakosság jelentős részének élelmezését egészíti ki, viszont az aránylag nagy terület, tekintve három iskola koncentrált fekvését, a kisebb gyermekek iskolába járását némileg nehezíti.

A község egyébként az egyik legelszigeteltbb nagybudapesti település, bár a legközelebb (2 km-re) eső Pestszentlőrincel 1947 óta összeköti a nagyjelentőségű villamosvonal. Részben ennek tulajdonítható, hogy igen kevés általános iskolai tanuló jár a községen kívüli iskolába. (A Lőrinchez legközelebb eső, a tanulók mintegy negyed-részét magábanfoglaló iskolakörzethől is csak hatan járnak át; jellemző viszont, hogy ezek közül háromnak kereskedő, egynek ügynök, egynek szabómester az apja.)

A *szegényparasztság* gyermekeinek lemorzsolódását *Szabolcs megyében* vizsgáltuk, mert a népoktatás helyzetének számszerű feldolgozásánál⁹ (Szatmárral együtt) ez a megye mutatta a legrosszabb összetített pontértéket. Tanulóinak 80%-a lemorzsolódik. (Ennél is rosszabb számot csak Szatmár és Bihar mutat.)

Előkészítő szemlénk során, hogy kellően reprezentatív és feldolgozásra alkalmas mennyiségű anyagra tegyünk szert, három települést, illetve településcsoportot választottunk ki.

A 87% átlagos lemorzsolódású ligetaljai járásban van Nyírlugos nagyközség 3900 lakossal. Fejlődésén meglátszott, hogy a legközelebbi vasútállomás 7 kilométerre volt, legújabb eredményként azonban (főleg erdőkitermelést szolgáló) keskenyvágányú vasútvonal köti össze a 40 km-re lévő Debrecennel. A földosztáskor csaknem 3000 hold került mintegy 500 igényjogosult tulajdonába. (Fejenként átlag 5,4 hold.) Az általános iskolába járó gyermekek 94%-ának szülei őstermelők, mégpedig 0,3%-ban 50—100, 7,3%-ban 20—50, 31%-ban 10—20, 43%-ban 5—10 holddal, 12,5%-ban 5 holdnál kevesebb földdel. A lakosság osztályhelyzetének megítéléséhez is szükséges tudnunk, hogy a 10—20 holdas gazdák általában nem tartanak alkalmazottat. A majdnem kötött homoktalaj közepesen aluli termékenységű. A fő termények a rozs, a burgonya, a napraforgó. A felszabadulás óta a község gazdasági tekintetben igen sokat haladt, amit jól szemléltet, hogy míg 1944 őszén 250, ez évben már 800 igavonó állattal rendelkezett. Új, korszerű ekék terjedtek el, az ekekapák száma tízszeresére nőtt. A földművesszövetkezet elősegíti nemesített vetőmagokkal a szerződéses termelést, a 10.100 holdnyi terület több mint 10%-át ilyen módon vetették be. Több táblásan gazdálkodó csoport működik, egy 600 holdnyi táblában csillagfürtöt termeltek igen jó eredménnyel. A gépesítés, részben a 4 km-re lévő gépállomás segítségével, előrehaladó. Ez évben már 5 traktor szántott a határban, míg 1944-ben egy sem. A felszabadulás után két tanya-csoport létesült, összesen mintegy 130 új házzal. A határban 300 holdas, a termelésre igen jó hatású állami birtok volt, ez azóta még nagyobbodott.

⁹ Lásd Berencz János id. közleményét, ONI. Értesítő 2. szám.

A községben a kulákok politikai befolyása régebben érezhető volt és ezzel kapcsolatosan az egészében görög és római katolikus lakosság jelentős része klerikális hatás alatt is állott.

A második vizsgált településcsoport három, Nyíregyháza határában fekvő egységből áll: a várostól északnyugatra 9 km távolságban lévő Királytelekpusztából, az ugyanebben az irányban további 6 km-re fekvő Varjulapos tanyából és a Királytelektől nyugatra 3 km-re található Ferentanyából. Az előbbi kettő vasúton és műúton egyaránt jól megközelíthető, Ferentanya összeköttetése lényegesen rosszabb. A három település iskolásgyermekeinek kétharmadrészt Királytelekpuszta adja. Ez a Dessewffyek birtokának egyik központja volt valamikor, jellegzetes majortelepülés, ahol a földszintes, de rengeteg teremmagyságú lakószobával, vízvezetékkel és központi fűtéssel ellátott kastély, a gótikát rosszul mímelő, piros bádogtetejű templom különös összhangba olvadhatott a kietlen cselédházakkal és istállókkal. Ma a felszabadult dolgozó parasztsaládok két sor egészséges, új házban laknak a bekötőút mentén, s a kastélyban tanulóotthon van. Az iskola mellett a gépállomás, a posta s egy-két bolt és iparosműhely avatja Királytelekpusztát kisebb központtá a tanyavilágban. Egyébként mind a három település lakói túlnyomórészt földhözjuttatott, volt uradalmi cselédek. Az iskolásgyermekek 91%-ának szülei földművelők, a leggyakoribb birtoknagyság 5—10 hold (61%); 5 holdon alul 19,5%, 10—20 holddal 8,4% az arányszám és csak a tanulók 1,5%-a származik 20—50 holdas családból. A települések újabb gazdasági fejlődését megfelelően ismertetni nem tudjuk, mert az erről kért beszámolót nem kaptuk meg, de mikor néhány iskolásgyermekek családját meglátogattuk, volt alkalmunk tapasztalni, hogy a szabadbá lett egykori cselédek az utóbbi években gazdaságilag egyre erősödtek és az újabban létesített gépállomás máris sok problémájukat oldotta meg. E települések, mint láthatjuk, multjukban és jelenükben sokkal inkább agrárproletár jellegűek, mint Nyírlugos. A kulákság politikai súlyáról itt alig, klerikális hatásról is kevésbé beszélhetünk. A dolgozó parasztok között itt jelentékeny és egyre erősödő kommunista élcsapat alakult ki, a kisgazdapártiak helyett is inkább parasztpártiak vittek szerepet.

A harmadik településcsoport, amelyen a lemorzsolódásra vonatkozóan adatgyűjtést végeztünk, a következő két részből áll: A Nyírpazony község határában fekvő, de gazdaságilag Nyíregyháza felé gravitáló, onnan vasútvonal és műút mentén 7 km-re eső Sóstóhegyből, valamint a vele iskolaszervezetileg egységet alkotó, Kótaj községhez tartozó Rókahegyből. Sóstóhegy túlnyomórészt szőlő és gyümölcsös, egészében hegyközség jellege van. A multban területe jelentékeny részben a Nyíregyházán élő úri birtokosok kezében volt, lakosságát főleg cselédek, zsellérek, kisebb számban szerződéses vincellérek tették ki. A felszabadulás utáni földosztás itt és a hasonló gazdasági szerkezetű Rókahegyen az intenzív termelési formának és a régi birtoknagyságoknak megfelelően, jelentős részben 5 holdon aluli birtokokat hozott létre. Az általános iskolai tanulók 41,5%-ának szülei rendelkeznek ilyennel; az 5—10 holdas szülők arányszáma 35, a 10—20 holdasoké 2,5%.

A 14%-nyi mezőgazdasági munkással, napszámossal együtt az agrár-foglalkozású lakosság arányszáma 93%. A 4,7%-nyi közszolgálati alkalmazotti Nyíregyházáról rajzott ki. A földhözjuttatottak egyébként nemcsak szőlő- és gyümölcsstermesztéssel, hanem szántóföldi műveléssel is foglalkoznak; újabban sikereket értek el a dohánytermeléssel. A termelőszövetkezeti fejlődés megindult.

A nagy lemorzsolódás, az analfabétizmus és Pócspetri megyéjének fent ismertetett három településcsoportja a mi szempontunkból jól kiegészíti egymást. Nyírlugos mint túlnyomóan szegényparaszti, de jelentékeny, a kulákságba átmenő középparaszti lakossággal bír, főleg zárt, kisebb részben szórt településű nagyközség; a királyteleki csoport mint a régi cselédvilág felszabadult és fejlődő utóda; a sóstóhegyi csoport mint egy intenzív földművelési formákat felmutató, sajátos szegényparaszt település.

A települések a szegényparasztság viszonyait jól reprezentálják, hiszen valamennyi feldolgozott iskola teljes tanulólétszámának 45%-a 5–10 holdas; 22%-a 5 holdnál kevesebbet birtokló szülőktől, 3,8%-a pedig földtelen mezőgazdasági munkásoktól, napszámosoktól származik.

Célunknak megfelelt az is, hogy, bár Királytelekről és Sóstóhegyről egy-két tanuló bejár Nyíregyházára, ezek száma jelentéktelennek mondható és a lemorzsolódás vizsgálatát nem zavarja.

A vizsgálati eljárás ismertetése.

A kiszemelt települések iskoláiban a következő vizsgálati eljárást alkalmaztuk:

Adatfelvételi űrlapot szerkesztettünk, melynek első része a tanulók korát, osztályát, beiskolázási időpontját tisztázta, valamint azt, hogy első beiskolázása óta melyik tanévben hányadik osztályba járt, kapott-e bizonyítványt, mikor és miért ismételt, hagyott-e ki egész tanévet és miért? A következő kérdések az iskolai mulasztásokra, tanulmányi eredményekre, tankönyvvel, tanszerrel való ellátottságra vonatkoztak. Egy nagyobb kérdéscsoport a tanuló otthoni környezetét puhatolta (szülők foglalkozása, testvérek száma, kereseti és vagyoni, lakásviszonyok), valamint foglalkoztatottságát a termelő és háztartási munkában. Az erősebben elmaradt és az idősebb korosztályú tanulók általános jellemzésére, érdeklődési irányára és terveire nézve még tettünk néhány kiegészítő kérdést, ezeket azonban ezúttal nem szántuk szám-szerű feldolgozásra.

A kérdőlapokat minden egyes gyermekről az *osztálytanítók*, illetőleg *osztályfőnökök* töltötték ki. Ezután a lapokat átnézve, kiválogattuk a legjellemzőbb 10%-ot, mégpedig úgy, hogy az összlétszám 7%-át a leginkább elmaradt, 3%-át pedig az egészen normálisan haladó tanulókból szelektáltuk. Az így kiválasztott tanulókat iskolánként egy vagy két erre alkalmasnak látszó *pedagógus* meglátogatta. Általunk megadott szempontok szerint megbeszélte a szülőkkel és a tanulóval a gyermek eddigi iskolai pályáját, törekvéseit, közelebbről is felderítette a család gazdasági helyzetét, a szülők és a gyermek munkaviszonyait, életkörülményeit, tájékozódott a szülők politikai öntudatára, képzett-

ségére, általános műveltségi színvonalára, és a családi nevelés légkörére, az iskolához való viszonyára nézve. Ezekkel a fő pontokkal a látogatásról utólag *jegyzőkönyv* készült.

A kérdőlapok fő adatait számszerűleg feldolgoztattuk és az így nyert statisztikai adatok a jegyzőkönyvekkel együtt adták tanulmányunk alapját. Ezenkívül *felhasználtuk még a tanítók által készített összeírásokat a formálisan is beiskolázatlanokról, az iskolába hosszabb időn át nem járókról, valamint a V. K. M. statisztikai osztályának januári és júniusi, a vizsgált iskolákra vonatkozó kérdőlapjait és a tankötelesek népszámlálási összeírását.* Számos, több napot kitevő helyszíni szemlénk szintén nagy segítségünkre volt.

Lemorzsolódás és iskolafejlettség.

Rátérve immár a vizsgált települések lemorzsolódásának ismertetésére, azt látjuk, hogy a négy pestszentimrei iskola 1317 főnyi tanulólétszámából I. osztályba járt 242, VIII-ba 96 tanuló; a szabolcsmegyei nyolc iskola 1214 tanulójaiból 233 volt az I., 58 a VIII. osztályos. Ez tehát Pestszentimrén 60,3%-os lemorzsolódást jelent, ami jobb az országos átlagnál (66%), viszont rosszabb Nagy-Budapest 53%-os arányszámánál. A pestkörnyéki munkáslakta püremvárosokra nézve jellemzőnek vehető. A vizsgált szabolcsi települések 75%-os átlaga viszont áll annyira közel a szabolcsi és tiszántúli mutatószámhoz (80% körül), hogy általánosabb érvényű megfigyelésekre jogosítson.

Pestszentimre Szabolcsénál jobb lemorzsolódási aránya összefügg iskoláinak fejlettebb voltával. (Ennek gazdasági alapjait, a lakosság munkájának nagyobb termelékenységét, kedvezőbb jövedelmi viszonyait és főleg a község zártabb települési formáját természetesen nem szabad szem elől téveszteni.) Iskoláinak fejlettségi mutatószáma 88, szemben a szabolcsi települések 121,2-es indexével.¹⁰

Az összefüggést mutatja az a tény is, hogy az országos (113,9), a nagybudapesti (65,3) és a szabolcsi (132,6) fejlettségi mutatószám szintén korrelatív a megfelelő lemorzsolódási százalékokkal.

Fiúk és lányok lemorzsolódási aránya.

Ha mindkét vizsgált területen külön is szemügyre vesszük a fiúk és leányok lemorzsolódási arányát, akkor sajátos különbséget figyelhetünk meg. A lányok lemorzsolódási aránya Pestszentimrén is rosszabb

¹⁰ Az iskolafejlettségi index, melyet Berencz János alkalmazott először népoktatásunkról szóló idézett feldolgozásában, 3 mutatószám összegezéséből adódik: Az egy tanteremre és az egy tanerőre eső tanulók számából, továbbá 3 tanteremnél, 4 tanerőnél kevesebbel rendelkező fejletlen iskolába járó tanulók százalékarányából. A nagyobb mutatószám fejletlenebb viszonyokat jelent. Pestszentimrén egy tanteremre 60, egy tanerőre 28 tanuló jut. E számok a szabolcsi településekre nézve 57 + 42, de itt hozzájuk járul még a fejletlen iskolába járó tanulók 25,2 százalékszám. (Ilyen fejletlen, csupán részben osztott kis iskolák: a Nyírlugos határában lévő Szennyes és Cserhágó tanyacsoport, továbbá Varjúlapos, Ferenc tanya, meg Rókahegy iskolái.)

a fiúknál, 62%, illetve 58.5%, de ez az eltérés Szabolcsban egészen szembetűnő: a fiúk 64.6%-ával szemben a lányok 87.2%-a áll. (Az I. osztályban 124 fiú és 109 lány, de a VIII.-ban 44 és 14.) Ezt egybevetve azzal a ténnyel, hogy a vizsgált szabolcsi települések VI. osztályaiban a két nem még 56—45, VII. osztályaiban 46—37 létszámmal szerepel, s az alsó osztályok 47.5%-a után a lányok aránya a felső tagozat átlagában csak 44.5%-ra csökken, így következtetünk: A lányok között az egy és többéves lemaradások éppoly gyakoriak, mint a fiúknál, csakhogy szegényparasztágunk lányai az iskolaköteles kor betöltésével, többnyire éppen a VIII. osztály előtt, ma még könnyebben hagyják abba az iskolát. Mert, míg a fiúknál mindig van egy csoport, amelyik iparostanulónaként vagy középiskolában tovább akar haladni s ezt szülei is támogatják, a dolgozó parasztág lányaira nézve ez jelenleg még mindig sokkal kevésbé áll fenn. A nők egyenlőtlenségének ezt a tévhitét számos szabolcsi jegyzőkönyvünk bizonyítja s erre más vonatkozásban még rátérünk. A parasztlányok nagyobb lemorzsolódásának tényét egyébként nagyobb számú adat segítségével bizonyára általános érvénnyel is igazolni lehet.

Az ismétlésekből eredő éveszteségek.

Ami a lemorzsolódás megnyilvánulási formáját illeti, a helyi részletadatokkal is bizonyítani akarjuk, hogy itt nem az idősebb korosztályok formális beiskolázatlanságáról van szó, hanem ennél nehezebben megfogható jelenségekről. A beiskolázatlanokról teljes és pontos adatokat szerelnünk ugyan nem sikerült, de két pestszentimrei iskolakörzet Intézetünk számára végzett összeírásából arra következtethetünk, hogy a formális beiskolázatlanság a községben nem több 3%-nál. A nyírlugosi összeírás szigorú elbírálással 8—10%-ra enged következtetni. E számok alacsonyak ahhoz, hogy a nagy lemorzsolódást alapvetően meghatározzák. Jegyzőkönyveinkben is bizonyított ugyan a még iskolaköteles, de a 14. évhez közeljáró tanulók elmaradási hajlama, de ez a VIII. osztályok alacsony létszámának alakulásában nem lehet döntő faktor. Ezt az is mutatja, hogy az osztálylétszámok fokozatosan csökkennek.¹¹

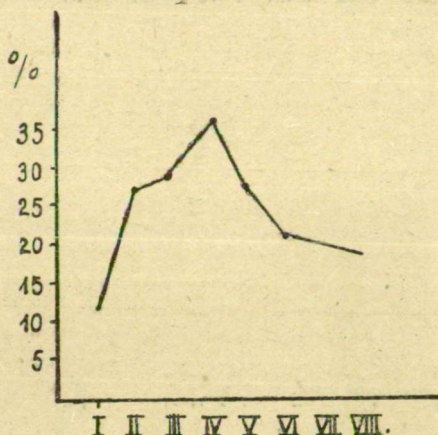
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Pestszentimre ...	242	202	203	186 ¹¹	163	128	97	96
Az I. osztályt								
100-nak véve ..	100	83'5	84	77	67	53	40	39'7
Szabolcsi települések	233	225	201	196	166	101	83	58
Az I. osztályt								
100-nak véve ..	100	96'5	86'5	84	71	43'3	35'6	25

¹¹ 1949. januári adatok.

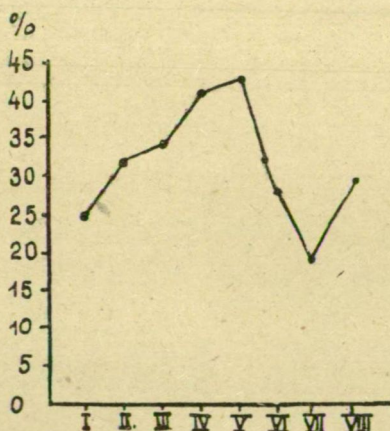
E mellett valószínűséggel bizonyítható, hogy a beiskolázatlanság nagyjából egyenletesen oszlik meg az évfjáratok között. Az iskolába járó tanulók születési évfolyam szerinti létszáma ugyanis elég egyenletesen alakul Pestszentimrén 165, a szabolcsi településeken 155 körül.

A születési évfolyamok természetesen nem egyenletesen foglalnak helyet a megfelelő osztályokban. Hozzávetőleges, de arányaiban helyes számítás alapján adjuk az egyes osztályokban lévő, normálisnál idősebbek százalékszámait.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Pestszentimre ...	14'5	26'9	29'6	35'5	27'3	22'2	20'0	18'7



Szabolcsi tele- pülések	24'0	31'4	34'4	40'3	42'2	27'8	19'3	29'3
----------------------------------	------	------	------	------	------	------	------	------



(A részletszámításokat l. két külön táblán. 19—20. l.)

Osztály	Melyik évben született											Összesen	Normálisnál idősebb	
	1942	1941	1940	1939	1938	1937	1936	1935	1934	1933	1932		sz.	%
I.	143	63	20	7	6			1		1		241	35	14'5
II.		99	53	22	15	10	7	1	1			208	56	26'9
III.			90	67	34	20	5	7				223	66	29'6
IV.				69	58	43	20	7	1	1		199	72	35'5
I-IV.	143	162	163	165	113	73	32	16	2	2		871	223	25'6
V.					68	62	20	12	6	2		179	49	27'3
VI.						45	60	26	3	1		135	30	22'2
VII.							45	35	17	3		100	20	20'0
VIII.								40	38	16	2	96	18	18'7
V-VIII.					68	107	134	113	64	22	2	510	117	23'0
I-VIII.	143	162	163	165	181	180	166	129	66	24	2	1381	346	25'0

(E táblázat osztálylétszámai némileg eltérnek a szövegben közölt számsortól, mert más időpontbeli adatszolgáltatásból erednek.)

A vizsgált szabolcsmegyei iskolák tanulójának megoszlása korosztályok szerint. 1948/49.

Osztály	Melyik évben született											Össze- sen	Norm. idősebb	
	1942	1941	1940	1939	1938	1937	1936	1935	1934	1933	1932		sz.	%
I.	105	72	30	8	10	6	1	1				233	56	24'0
II.		83	71	28	15	15	8	4	1			225	71	31'4
III.			66	66	32	17	12	7	1			201	69	34'4
IV.				57	60	38	27	10	3	1		196	79	40'3
I-IV.	105	155	167	159	117	76	48	22	5	1		855	275	20'3
V.					44	52	27	36	6	1		166	70	42'2
VI.					1	31	41	18	9		1	101	28	27'8
VII.							25	42	12	4		83	16	19'3
VIII.								21	20	14	3	58	17	29'3
V-VIII.					45	83	93	117	47	19	4	408	131	32'0
I-VIII.	105	155	167	159	162	159	141	139	52	20	4	1263	406	32'0

E számsorok elég jellegzetesen utalnak a lemorzsolódást okozó évszetségekre, ismétlésekre. A normálisnál idősebbek abszolút számban sokan vannak ugyan a kezdő osztályokban is, de arányszámuk egyelőre kisebb, mert ezekben az osztályokban még mindenki „megfordul”. A IV—V. osztályba már nem jut el mindenki, viszont a túlkorosak még sokan vannak, tehát arányszámuk nagyobb. A IV—V. osztályban „megtorlódt” túlkorosok közül később egyre többen érik el a tankötelezettség felső korhatárát, arányszámuk tehát csökken a normálisan haladók százalékarányának javára.¹²

Ha a most elmondottakhoz még felhozzuk, hogy a 13—14 éves, de még csak III—V. osztályba járó tanulók adatfelvételi lapjain elég nagy számban és igen szemléletesen bontakozott ki előttünk az a jellegzetesség, hogy a tanuló általában minden évben beiratkozott, de néhányszor „bizonyítványt nem kapott”, „nem járt”, vagy „megbukott” és e miatt több osztályt olykor többször is ismételt, — akkor úgy gondoljuk, újra bizonyítottuk, hogy a formális, nyilvántartott beiskolázatlanság a vizsgált területeken nem olyan mérvű s a születési évfolyamok közt nem oszlik meg olyan egyenlően, hogy a nagymértékű lemorzsolódás a magasabb évfolyamú tanulók egyszerű elmaradásával volna magyarázható. A beiskolázatlanság — adataink szerint — inkább az iskolai pályák elején, késői beiratkozás formájában befolyásolja a lemorzsolódást. (L. alább.) *Tehát feltesszük, hogy a lemorzsolódás lényegében a tanévvesztések következménye, mégpedig elsősorban osztályismétléseké, másodsorban késői beiskolázásé.* (Az osztályismétlések viszont, feltehetően a formailag beiratkozott tanulók valóságos iskolába nem járásából adódtak ilyen tömegesen.)

A késői beiskolázás és az ismétlések szerepe.

Hogy ezt a feltevést bizonyíthassuk s az okokat különválasztva mérlegelhessük, a tanulókat három nagy csoportba osztottuk. A) jelzést kaptak a veszteség nélkül haladók, B) jelzést akik egy évet és C) jelzést, akik két vagy több évet veszítettek. E csoportosítás alapján a két vizsgált terület adatai a következőképen alakulnak:

	Össz- létszám	A. csoport			B. csoport			C. csoport		
		össz.	fiú	leány	össz.	fiú	leány	össz.	fiú	leány
Pestszentimre										
Összlétszám %-ában	1317	828	382	446	267	128	139	222	118	104
Csoportlétszám %-ában		63			20.6			16.4		
			46	54		48	52		53	47
Szabolcsi települések										
Összlétszám %-ában	1214	679	337	342	250	141	118	276	166	110
Csoportlétszám %-ában		56			21			23		
			49.5	50.5		55	45		60	40

¹² E számsorok természetesen nem mondanak ellent a 9. j. 7. sz. jegyzetben országos adatokból közölt, egyébként a vizsgált területekre is össze-

E táblázatból éppúgy, mint a lemorzsolódási arányszámokból kitűnik, hogy a normális iskolai pályát megfutó tanulók arányszáma a pestvidéki peremvárosban nagyobb, mint a szabolcsi szegényparaszt településeken. Meglepőbb az, hogy a fiúk mindkét területen a lányoknál nagyobb arányban jelentkeznek a nagyobb lemaradású C) csoportban. Hogy a lányok lemorzsolódási arányszáma mégis rosszabb, arra nézve csak a már fentebb (17. l.), ismertetett magyarázatot hozhatjuk fel. A következőkben főleg a C) csoporthoz tartozó tanulók adatait fogjuk segítségül venni, abból a célból, hogy a lemorzsolódás okaihoz közelebb férközhessünk.

A következő tábla az ismétlések és a késői beiskolázások szerepét mutatja.

	C. csoport létszáma	Elkészve iskoláz- tatott be					Nemjárás és elég- telen bizonyítvány miatt ismételt				
		1	2	3	4 v. több	össz.	1	2	3	4 v. több	össz.
		évvel					évvel				
C-létszámi %-ában	222	43	45	21	11	120 54	54	69	26	18	167 75.5
C-létszám %-ában	276	74	29	10	9	122 44	49	111	62	21	243 90

A táblázatról látható, hogy a két és több évvel lemaradt tanulókból Pestszentimrén 75.5%, Szabolcsban 90% veszített évet ismétléssel. Az ismétlések jelentőségét mutatja, hogy legnagyobb a kétszer és Szabolcsban még nagy a háromszor ismétlő tanulók száma. A késői beiskolázás jelentőségét szintén mutatja a táblázat. (Hogy ez Pestszentimrén a nagyobbfokú, az részben talán azzal magyarázható, hogy a községet a fasiszták egészen kiűritették és a következő két évben is sok gyermeket a szülők vidéken helyeztek el. Az ekkoriban 6 évet betöltő gyermekek közül sokan estek el a beiskolázástól.)

Éveszeségek az I. osztályban.

Vizsgálunk kell most, ugyancsak a C)-típusú tanulók adataira támaszkodva, hogy melyik osztályban fordult elő a legtöbb éveszeség.

állítható százalékszámsoroknak, mert ott a teljes népesség valószínű születési évfolyamainak a megfelelő fokú osztály tényleges létszámához való arányát állítottuk össze, itt pedig a valóságos osztálylétszámokon belül a normálisnál idősebbek százalékát.

	A C-típusúak közül évet veszített az								A C-típus összes év veszte- sége*	C-cso- port lét- száma
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.		
	osztályban									
Az I. osztályhoz vi- szonyított %-os mutatószám	Pestszentimre								462	222
	149	46	42	46	49	11	3	—		
	100	31	28.2	31	33	7.4	2	—		
Az I. osztályhoz vi- szonyított %-os mutatószám	Szabolcsi települések								549	276
	170	116	100	67	68	24	3	1		
	100	68	58.7	39.4	40	14.1	1.8	0.6		

* Az első beiratkozás után.

A két számsor jól mutatja, hogy a lemaradó tanulók legnagyobb mértékben az első osztályban veszítettek évet. Az iskolázás kezdeti nehézségeit a legnehezebb áttörni a szegény, sokgyermekes családból származó, esetleg távolról iskolába járó kis gyermeknek. Az első osztálybeli nagyfokú lemaradás pedagógiai jól érthető tényének nagy művelődéspolitikai jelentősége van. Az iskolai pályájuk elején hátráltatott tanulók nemcsak, hogy a VIII. osztályt nem érik el, hanem jelentős részükben csak néhány alsó osztályt végeznek el, tehát alacsony műveltségi színvonalon, gyakran a fél-analfabétizmus fokán maradnak. A lemorzsolódás ellen tehát nemcsak azért kell tovább küzdenünk, hogy nyitott iskolarendszerünk segítségével a dolgozó nép minden gyermekének a magasabb művelődés, továbbtanulás egyenlő lehetőségét biztosítsuk, hanem azért is, hogy a megkezdett úton továbbhaladva, felszámoljuk azt a — különösen szegényparasztságunk körében — jól ismert embertípust, amelyiknek az írás, olvasás, a számolási alaptervek nehézséget okoznak, jóllehet analfabétának nem számítható.

A fenti abszolút számsorok alakulása természetesen azzal is összefüggésben van, hogy az osztálylétszámok az I., illetve az alsó osztályokban a legnagyobbak. Ez a tény azonban már elsősorban éppen a nagy I. osztályos lemaradás következménye. Másrészt, ha összehasonlítjuk az I. osztálybeli évveszteségekhez viszonyított magasabb osztálybeli mutatószámokat, a múlt tanév magasabb osztályai létszámának az I. osztály létszámához viszonyított indexeivel (17. l.), akkor azt látjuk, hogy az I. osztályos veszteségindexek sokkal erősebben kiugranak, mint az I. osztályos létszámindek. Vagyis az 1948/49-es tanévben már sokkal jobb volt az I. osztályosok továbbhaladása, mint az utóbbi, kb. 8 tanév átlagában. (Az I. osztályos veszteségindexben ugyanis az összes általános iskolai tanulók I. osztályban szenvedett veszteségei szerepel-

nek.) Az I. osztályban történt régebbi lemaradások viszont világosan láthatók a jelenlegi magasabb osztályok létszámában és a lemorzsolódási arányszámában.

Fel kell vetnünk a kérdést: mi az oka annak, hogy Pestszentimréen az I. osztálybeli veszteségek még sokkal inkább kiugranak, mint a vizsgált szabolcsi iskolákban? Talán az, hogy a peremvárosban kevésbé érvényesülnek iskolán kívüli hátráltató hatások, mint pl. a gyermek igénybevétele pásztorkodásra, a nagy távolságok, — és éppen ezért az I. osztály elvégzésével kapcsolatos szorosabban pedagógiai nehézségek nagyobb számszerű súlyt adnak ki. A kérdésre azonban csak szélesebbkörű adatgyűjtés feldolgozásával tudnánk megnyugtatóan felelni. A szabolcsmegyei érveszteségek számsora mindenesetre a *szegény-paraszt gyermekek lemorzsolódásának jellegzetes formájára utal: idővesztések az alsófokon, a túlkorosok megtorlódása a középfokon, elmaradás a felsőfokról.*¹³

A háborús kiesések hatása. A felszabadulás után elért eredmények.

Ezekután kérdeznünk kell azt is, hogy az 1948/49-ben iskolába járt tanulók melyik elmúlt iskolaévekben szenvedtek a legtöbb veszteséget. Ezzel már a lemorzsolódási okok konkrétabb vizsgálatára térünk rá.

A C)-típusú tanulókról itt következő számsorok közül az I. számmal jelölték azt adják meg, hogy a különböző iskolaévekben hány tanuló ismételt osztályt elégtelen bizonyítvánnyal, a II. számúak pedig azt, hogy évente hány tanuló maradt le azért, mert iskolába egyáltalán nem járt (ezek között beiratkozottak és be nem iratkozottak egyaránt vannak).

I.									
	41/2	42/3	43/4	44/5	45/6	46/7	47/8	48/9	Össz.
Pestszentimre	4	8	22	14	36	48	56	63	251
Szabolcsi települések	1	15	21	37	50	69	64	94	351

II.												I.-II. összesen	C. típusúak létszáma
38/9	39/40	40/1	41/2	42/3	43/4	44/5	45/6	46/7	47/8	48/9	Össz.		
1	2	3	9	20	45	95	96	61	18	1	350	601	222
—	1	2	17	30	34	101	74	62	66	15	402	753	276

¹³ V. ö. az osztálylétszámokkal és a normálnál idősebb korúak százalék-számával. (17. l.)

Szembeötlő az I. számsor nagyjából egyenletes emelkedése. Ez természetesen adódik abból is, hogy a régebbi években bukás miatt ismételt tanulók egyrésze fokozatosan kikerült az iskolából és így adatfelvételünkben már nem szerepelt. Magyarázható azonban részben bizonyára azzal is, hogy az általános iskola növekvő követelményei az utóbbi években nagyobb bukási arányszámmal jártak. S minthogy a bukások nemcsak és nem elsősorban a tanulók tehetségihiányával magyarázhatók, ez a számsor már elvezet bennünket egyik alapvető problémánkhoz, a munkások és szegényparaszatok beiratkozott gyermekeinek gyakori és huzamos iskolába nem járásához. Ezt a kérdést más adatok felhasználásával még soravesszük.

Egyelőre közelebből érdekel bennünket a II. számsor. 1944/45-ben az iskolába nem járók száma hirtelen felemelkedett az ország területén folyó harcok miatt. Pestszentimrét a nyilasok 1944 őszén kiürítették s bár a felszabadulás utáni hetekben az iskolák megnyíltak, a munkás-gyermekek jelentős része még nem tért vissza a községbe, vagy nem küldték őket iskolába, lévén akkor még az ellenőrzés igen laza. A következő évben megmaradt a nagyszámú tanévvesztesség, mert az élelmezési nehézségek és az infláció miatt sok gyermeket hagytak vidéken, vagy küldtek oda. (A gyermekek rendszerint rokonoknál tartózkodtak, de volt, akit ismerős gazdához adtak szolgálni, pásztorkodni.) 1946/47-ben azután a beiskolázás és a beiratkozottak tényleges iskolába járása jelentősen, 1947/48-ban ugrásszerűen javult.

A vizsgált szabolcsi települések kis iskoláinak egy részében, Cserhágón, Szennyespusztán 1944/45. évben egészen szünetelt a tanítás s ezen kívül a földosztás lázában égő, a nagy szárazsággal is küszködő szegényparasztság gyakran tartotta otthon gyermekeit (részben munkára), s ezt a hatósági ellenőrzés hiánya miatt könnyen is tehetette. Itt hamarabb megindult a normalizálódás, hiszen a mezőgazdasági lakosság gyermekeit élelemhiány és infláció nem űzte el. Az is kiolvasható viszont a számsorból, hogy a szegényparasztság gyermekeinek újra iskolába szoktatása, valószínűleg a mezőgazdasági munkaviszonyokkal összefüggően, lassúbb folyamat volt — bár a múlt tanévben itt is ugrásszerű javulás történt.

A fenti számsorokat s az itt vázolt folyamatot most néhány, a látogatási jegyzőkönyvekből vett példával szeretnők illusztrálni.

Pestszentimrén: K. J. (cipőfelsőrészkészítő, 36, f. V.)¹⁴ 44/45-ben és 45/46-ban nem járt iskolába; „tanyára adták“, mert nem volt mit enni. — T. Gy. (köztisztasági alk., 35, f. VI.) ugyanakkor két évet vesztített, mert nem küldték iskolába, jöllehet vidékre sem. — U. L. (gépgyári m., 34, f. VI.) a két kritikus évben be volt iratva, de nem járt, mert szülei nem törődtek ezzel. — S. É.-t (kőmíves-segéd, 38, I. III.) háborús okok (és ruhahiány) miatt 1944 helyett csak 1946 szeptemberében írták be az I. osztályba. — Cs. T.

¹⁴ Apja cipőfelsőrészkészítő, 1936-ban született, fiú, 1948/49-ben az V. osztályba járt. (Ahol nem tüntetjük fel külön, ott C) elmaradási fokozatról van szó.)

(kőműves-segéd, 36, I. III.) 1943-ban került volna I. osztályba, ekkor beteg volt. 44/45-öt elvesztette a kiűrités következtében; 45/46-ban apja fogságban volt, anyja szeméthyányai munkát végzett s a kislány vigyázott egyéves testvérére. Így a rendesnél három évvel később került az I. osztályba. — Ny. J. (textilgyári munkás, 36, f. II.) 43-ban lett iskolaköteles, ekkor nem írárták be. 1944-től 47-ig a család az apa kivételével Zala megyében élt. Így négyéves késéssel került az I. osztályba.

Szabolcsban: P. J. (6 holdas úgazda, 35, f. V.) a cserhágói iskola szünetelése miatt 44/45-ben nem járt, 45/46-ban elvégezte a IV. osztályt. A következő évben azonban V-be a nyírlugosi központi iskolába kellett volna bejárnia; ezt nem tette meg, részben ruhátlanság, részben a háromkilométeres távolság miatt. 48/49-ben „a törvény kényszerítésére járta ki az V. osztályt, de kedvetlenül, tankönyv és szorgalom hiányában”. — Á. B., Nyírlugos. (5 holdas úgazda, 36, f. IV.) 44/45-ben „a harmadik osztályban megbukott sok mulasztása miatt, mert a szülők erősen igénybe vették otthoni és mezei munkára”. A későbbi években még kétszer ismételt, s bizonyítványt 48/49-ben sem kapott, mezei munkák miatt. — H. S., Nyírlugos. (5 holdas földműves, 35, f. V.) 42 helyett 43-ban iskolázták be. 44/45-ben nem járt iskolába, bár egyéhként járt tanuló és iskolai pályája csak ezt az egy megszakítást mutatja. — G. G., Cserhágó. (10 holdas úgazda, 36, f. IV.) 43/44-ben bizonyítványt kapott az I. osztályról, 44/45-ben a tanítás szünetelése miatt nem járt. A következő évben újra kellett járnia az I. osztályt, mert közben elfelejtette az írást-olvasást. — R. B., Sóstóhegy. (Úgazda, 1 hold szőlővel és gyümölcsösselel, 35, I. IV.) 41 helyett csak 45 szeptemberében került az I. osztályba, mert apja a háborúban volt s anyja nem íratta be. Azóta folyamatosan végzi iskoláit, jó tanuló. — Cs. L., Sóstóhegy. (Úgazda 3 holddal, mely részben szőlő, 33, f. VIII.) 5 osztályt rendes időben folyamatosan végzett. 44/45-ben nem járt iskolába, a következő két évben is alig s így három éven át VI. osztályos volt. Mezei munkára egyre inkább igénybe vették. Sok mulasztása miatt a VIII. osztályról sem kapott bizonyítványt. — H. A., Rókahegy. 43/44-ben idejében végezte az I. osztályt, a következő évben be sem volt íratva, elfelejtett írni-olvasni, ezért 46/47-ben újra I-be kellett járnia. A múlt iskolaévben még csak a III. osztályig jutott, de ekkor már otthon munkába fogták, az iskolába nem járt el, s ezért az év végén bizonyítványt sem kapott.

E kis dokumentációs anyag figyelmes átolvasója észrevehette, hogy jó néhány esetben a tanulók idővesztése azokra az időkre esett, mikor a háború még nem folyt az ország területén. Valóban, a Horthy-rendszer idejére eső beiskolázatlanság az általános iskolai lemorzsolódás arányaira máig érezteti hatását. Különösen ott, ahol a tanítót 1941 táján katonának hívták be s ezért a kis osztatlan iskola évekre megszűnt működni. (Ilyen esetekről mi a Duna—Tisza-közén szereztünk tudomást, de bizonyára előfordult ez az ország más vidékein is.) A példákból is látszik természetesen, hogy legtöbb kiesést a háborús időszak utolsó éveiből észlelünk.

Összegezéssel megállapíthatjuk, hogy a háborús kiesések a lemorzsolódási okok között igen jelentősek, és még kb. 1952-ig, tehát az utolsó háborúban iskolázott korosztályok iskolavégzéséig éreztetni fogják hatásukat, bár egyre csökkenő mértékben. Ez nyilvánvalóan áll nemcsak részletvizsgálataink iskoláira, hanem több-kevesebb mértékben az ország többi területeire is. Le kell szögeznünk azt is, hogy mint

számszerű feldolgozásunkból látható volt, mind a formális beiskolázás, mind a valóságos iskolabajárás terén, különösen 1947/48-tól kezdve, igen nagy javulás következett be, amiben helyszíni tapasztalataink szerint a demokratikus közigazgatás megszilárdulása mellett igen nagy része van a Párt közvetlen intézkedéseinek és a tömegszervezetek, a szülői munkaközösségek munkájának. (A kecskemétszéli „téglagyári“ iskolában pl. volt munkás, aki tízéves fiát 1947-ben adta az első osztályba, mert a Párt ezt tőle megkívánta.) Az elért eredmények továbbfejlesztése hozzá fog járulni a lemorzsolódás elleni harc teljes sikeréhez.

Az eddigiek összegezése.

Tanulmányunknak ebben az első részében kimutattuk, hogy a munkás- és szegényparaszt-gyermekek lemorzsolódását nem a felső-osztályos tanulók formaszerű beiskolázatlansága okozza, hanem az ismétlésekből és az első beiskolázás késéseiből eredő évvesszések.

Ugyancsak rámutattunk a háború és az utána következő inflációs, gazdaságilag nehéz esztendő jelentékenyen káros hatására az általános iskolai tanulók lemorzsolódása tekintetében. Megállapítottuk, hogy e hatás még egy-két évig, csökkenő mértékben, érezhető lesz. Kimutattuk viszont azt is, hogy népi demokráciánk utóbbi éveiben a már beiskolázott tanulók iskolából elmaradásával összefüggő évvesszések nagymértékben csökkentek. Ezzel a lemorzsolódást meghatározó feltételek ugrásszerűen javultak. Kiemeljük, hogy e tény már magában is szükség-szerűen hozzá fog járulni a következő évek lemorzsolódási arányainak csökkenéséhez.

Már az eddigiekben kifejeztük, adatainkra és helyszíni tapasztalatainkra támaszkodva, hogy a munkás- és szegényparaszt-gyermekek legújabbban is még jelentős számú ismétléseinek oka túlnyomórészt a formálisan beiskolázott tanulók huzamos hiányzásaiban, olykor egész éves iskolába nem járásában keresendő. Ennek okai viszont elsősorban gazdaságiak (bár a szülők öntudatosságával, műveltségével is összefüggenek).

Tanulmányunk második, szorosabban oknyomozó részében éppen ezért a szülők gazdasági helyzetének a gyermekek lemaradásával való összefüggéseit fogjuk központi problémává tenni. Ezenkívül, mint már jeleztük, röviden foglalkozni kívánunk azokkal az iskolapolitikai és pedagógiai eszközökkel, amelyek útján a lemorzsolódás fokozatosan megszüntethető. Már itt jeleznünk kell azt, hogy a tanulók nagyszámú osztályismétléseinek megszüntetését nézetünk szerint semmiesetre sem szabad az osztályozás enyhítésével, az elbírálás komolytalanná tételével elérni.

(Folytatjuk.)

Ravasz János

AZ ANALFABÉTÁK OKTATÁSÁNAK NÉHÁNY DIDAKTIKAI PROBLÉMÁJA

„A Magyar Dolgozók Pártját a köznevelés kérdésében a következő fő elvek vezérik:

a) Az általános műveltség, a szaktudás; a haladó nemzeti és emberi kultúra kincseit hozzáférhetővé kell tenni a dolgozó nép legszélesebb rétegei számára, megszüntetve a vagyonos osztályok műveltségi monopóliumát.“

„A vagyonos osztályok műveltségi monopóliumának megszüntetése a Párt követeli:

Az általános iskoláról szóló törvényes intézkedések következetes végrehajtását, az analfabétizmus megszüntetését.“¹

Az 1948-as népszámlálás adatai szerint a magyarországi analfabéták száma 189.261, tehát a lakosságnak mintegy 2⁰/₀-a. Ezek az adatok tudvalevően csak a 15—60 évesekre vonatkoznak, s így világos, hogy az analfabétizmus egyike azoknak a súlyos tüneteknek, amelyeket a magyar dolgozó társadalom a Horthy-rendszer bűnös politikájától örökölt.

Ezért tette a Magyar Dolgozók Pártja a vagyonos osztályok műveltségi monopóliumának megszüntetéséért vívott harc egyik első feladatává az analfabétizmus megszüntetését.

A felszabadulás óta rendezett tanfolyamoknak 1949-ig összesen kb. 25.000 hallgatója volt. Ebből az elmúlt tanévben 12.500 hallgató részesült kiképzésben.

Az analfabétizmus felszámolása tehát — az MDP programját követve — az elmúlt évben megkezdődött. Az analfabétizmus teljes megszüntetése azonban az ötéves tervben fog bekövetkezni.

Az 1949-es tanévben a műveltségi monopólium megszüntetéséért folyó harcban a frontáttörés a közép- és felsőfokú oktatásban következett be. Ugyanilyen frontáttörésnek kell a most következő hónapokban az analfabétizmus elleni küzdelemben megtörténnie. A Népművelési Minisztérium novembertől kezdve tanfolyamok ezreit indítja meg szerte az országban, s ezzel biztosítja, hogy minden dolgozónak módjában lesz még ebben az évben elsajátítania az írás-olvasás alapelemeit.

E nagyfontosságú kultúrpolitikai harc keretében készítette el az Országos Neveléstudományi Intézet a Népművelési Minisztérium megbízásából az írástudatlanok sajtó alatt lévő új olvasókönyvét.

A tankönyv az írástudatlanoknak rendezett 100 órás tanfolyamok számára készült hat éves terjedelemben. Anyaga: nyomtatott nagy- és kisbetűk, írottbetűk (folyóírás); számjegyírás; az olvasás begyakorlását célzó szövegek.

E könyv készítése speciális oktatási problémák megoldását tette szükségessé.

Az írni-olvasni tudás jóval többet jelent egy készség elsajátításánál. Ha egy felnőtt ember megtanul írni és olvasni, ez nemcsak azt ered-

¹ (Magyar Dolgozók Pártja egyesítési programnyilatkozata.)

ményezi számára, hogy a mindennapi életben nagyobb önállósággal tud eligazodni, mert képes arra, hogy nevét aláírja, hogy munkalapját vezesse, hogy okmányait kitöltse, hogy az utca neveket elolvassa. Mindezek rendkívül fontos mozzanatok, de az írástudás ténye sokkal meszszebbre mutat.

A kapitalista rendszer uralkodóosztálya azért törekedett arra, hogy írástudatlan tömegeket tartson fenn, mert jól tudta, hogy ezzel nemcsak a betűvetéstől, hanem sokkal döntőbben a *politikai öntudattól*, annak kialakulási lehetőségétől fosztja meg a munkásságot. A politikai öntudat a kapitalizmus megdöntésének fontos fegyvere. Így válik világossá, hogy a műveltségi monopólium biztosítása a kapitalista rendszer, tehát a tőkésosztály saját hatalmának fenntartását jelentette.

Földes Ferenc 1941-ben jól látta meg mindazokat a narodnyik elhajlásokat, amelyek az elmaradt munkás- és főleg a parasztrétegek kulturális felemelését az úgynevezett „népi kultúra” — népdal, himnusz, tánc, stb. — elmélyítésén és kiteljesítésén keresztül vélték elérni. Ezek a próbálkozások az uralkodóosztály céljait közvetítették.

Tisztában kell lennünk azzal, hogy az írás-olvasás tanítás kiművelő tényező — de az analfabétaképzés sikerének feltétele a politikai öntudat fejlesztése. Tankönyvünkben a szövegek kiválasztásánál nagy gondot fordítottunk erre.

A teljes analfabéták értelmi színvonala általában igen alacsony. Ennek talán legszembetűnőbb megnyilvánulása az, hogy az írástudatlanok gondolkodásukban nem jutottak el az absztrakcióig. Ez is rácsafol a spontán fejlődés hamis elméletére. Ezeknek az embereknek az elvonás rendkívüli nehézségeket okoz. Például külön nehézség annak megértése, hogy a szó nem a tárgy tulajdonsága, hanem konvencionális jel, hogy e jelnek írásos megfelelője betűkből tevődik össze, s a szavak együtt mondatokat alkotnak. Márpedig a gondolkodás formális kiművelésében az absztrakció megtanítása az első feladat.

Az eddig használatban lévő tankönyv (amely egyébként mind politikai tartalmában, mind módszertani szempontból súlyos hibákat követett el) globális módszerrel tanított. Ennek a módszernek eredményeképpen a tanfolyamot elvégzők nagy része nem jutott el a szó és betű fogalmi tisztázásáig. Megjegyezték néhány szóképet, de a betűk kibontása már alig sikerült. Különösen a magánhangzók okoztak nehézséget. A szavakat gyakran magánhangzók nélkül írták le. Ennek az a magyarázata, hogy az absztrakcióra alig képes gondolkodásban magánhangzó tulajdonképpen nincs, a magánhangzó az előtte vagy utánálévő mássalhangzóval együtt hangzik —, s így nem is kell külön leírni.

Többek közt e hiba elkerülésére mondtunk le a globális módszerről és tértünk rá a szintetikus módszerre.

A régi tankönyv egyszerre tanította a nyomtatott nagy- és kisbetűt és a folyóírást szóképeket. Így a betűfajta felismerése a legnagyobb nehézséget okozta. Láttunk olyan analfabéta-tanfolyamot, amelyben a hallgatók a tanfolyam befejezése után egy szó leírásánál váltakozva alkalmazták a háromfajta betűt. S azt is tapasztaltuk, hogy a „nagybetű”, „kisbetű” elnevezést a betű méretére vonatkoztatták. Tehát, ha

ugyanazon az oldalon a kisbetű mérete nagyobb, mint a nagybetűé — úgy előbbit tartják nagybetűnek. A gondolkodás szemlélethez kötöttségének, az elvonás hiányának következménye ez.

Ezt a hibát új tankönyvünkben úgy küszöböltük ki, hogy három egymásután következő szakaszban szigorúan elkülönítve tanítjuk a nyomtatott nagybetűket, majd a nyomtatott kisbetűket, végül a folyóírást.

Felnőttek írástanításánál ismert nehézség a szavak egymástól való elkülönítése. Az egy cselekvést jelző kifejezéseket általában egybeírják. Például egybeírják ezt: „színházba megyek“, vagy „nem működik a gép“ — mert egyetlen cselekvést fejeznek ki és mert a szó fogalma nem világos számukra.

Ez a szempont többek közt arra intett, hogy a könyv elején inkább szavakat, mint mondatokat gyakoroltassunk és hogy mondatokat csak jólismert szavakból állítsunk össze.

Arra törekedtünk, hogy a közölt szövegek megértése ne okozzon külön fokozott nehézséget. Ezért olyan témákat tárgyaltunk, amelyek a dolgozók mindennapi életében előfordulnak (termelési kérdések, ötéves terv, stb.). A fogalmazásnál egyszerűsége, közhasználatú szavak alkalmazására törekedtünk; a szavak kiválasztásánál a gyakran látott szóképeket részesítettük előnyben.

Figyelembe kellett vennünk azt, hogy a tanfolyamok igen rövid ideig tartanak. E körülménynél fogva az egyetlen kitzúzható cél az volt, hogy a tanulók nagyobb nehézség nélkül írják le a mindennapi életükben leggyakrabban előforduló dolgokat és hogy egyszerű szöveget erőfeszítés nélkül elolvassanak. Le kellett mondanunk arról, hogy helyesírást tanítsunk és arról is, hogy elmélyülő ismeretanyagot adjunk. Erre az analfabéta-továbbképző tanfolyam, illetve annak tankönyve lesz hivatott.

A tanfolyamoknak több mint negyedrésszében laikusok tanítanak. Ez a tény arra indított, hogy könnyen tanítható, egyszerű módszerrel dolgozzunk, amely a tanító részéről sem előzetes rutint, sem speciális előtanulmányokat nem kíván. Ez a tényező is hozzájárult a globális módszer elvetéséhez, amely közismerten sok előkészületet és gyakorlottságot követel.

Mind az olvasás-írás tanításánál, mind az olvasmányi részben elsősorban a gyakran látott szavak, a dolgozók mai életében használt fogalmak fordulnak elő. (Feliratok, jelmondatok, rövidítések. Például: Megvédjük a békét, Tejért, Kijárat, Trafik; Traktor; Állami Általános Iskola, MÁV; OTI, stb.) Kerültük a betűk gyakorlásánál az értelmetlen szavakat, tartalmatlan mondatokat; az olvasmányi részben a semmitmondó, gügyögő szövegeket. Különös gondunk volt arra, hogy *szövegeink egyszerűsége ne jelentsen egyszersmind gyermekdedséget*. Igyekeztünk felnőttek közt szokásos stílusban, felnőtteket érdeklő témákról beszélni.

Ennek megvalósítása nem könnyű feladat. Hiszen nagyjából arról volt szó, hogy egyszerű tömondatokban adjunk komoly, mesterkéeltségtől mentes, s a jó stílus követelményeit is kielégítő szövegeket.

Igyekeztünk a könyvet olyanná tenni, hogy abban a tanuló ember megbecsülése, és nem, mint régen szokásos volt, az írástudatlanok lebecsülése, szinte az értelmi fogyatékosokkal egyértékűnek tekintése jelentkezzék.

A tankönyv didaktikai felépítése.

A könyvnek négy része van. Az I. részben a nyomtatott nagybetűket, a II. részben a nyomtatott kisbetűket, a III. részben a folyóírást tanítjuk. A IV. részben rövid olvasmányokat közlünk. Nyomtatott nagybetűvel kezdtük az olvasástanítást azért, mert a feliratokon (plakát, újságcímlap, üzletek, stb.) általában ezeket látják, leginkább ezeket ismerik. Ha spontán módon nem is tudják őket leírni, a tapasztalás-töredékek könnyen tudatosíthatók.

Csak értelmes szavakkal dolgoztunk, úgy építve fel a szócsoportokat, hogy egy-egy rövid szóból újabb betűk hozzáadásával képeztünk további szavakat. Például: út — kút — kutat; öt — köt — kiköt — kikötő; vas — vasas — vasút — vasutas, stb. Ebben a részben igen sok jelmondat, felirat, sokat látott kifejezés fordul elő: „Éljen az ötéves terv!”, kiváló munkás; Nemzeti vállalat; gépállomás; tűzjelző állomás; ruhatár; Állami Áruház, stb.

A hangsúly ebben a szakaszban az olvasás-tanuláson van. Az írás itt még másodrendű.

A nyomtatott kisbetűket tanító II. részben az alapelv ugyancsak a szavak betűnkéni-bővítése új szavakká. Itt már közlünk néhány egészen rövid olvasmányt (pl. A mohácsi kombinát) és verseket is. Itt tanítjuk meg a számok írását (arab és római számok) és néhány mértéket.

Megtanítjuk a keltezést, okmányok nevét, kérdőív kitöltését és ehhez hasonló egyéb gyakorlati ismereteket, amelyekre a felnőtt embernek mindennapi életében szüksége van.

A nélkül, hogy módszeres helyesírást akarnánk tanítani, szócsoportokon gyakoroltatunk helyesírási alapismereteket. Például a *-val, -vel* rag írását; a hangzástól eltérően leírt szavakat: *olvashatja, taníthatja, szabadság, stb.*

Ebben a részben az írástanulásnak fontos szerep jut, ugyanis a nyomtatott kisbetűknek úgynevezett átmeneti formája hozzáépíthető az írás alapelemeinek elsajátításához (kör, hurok, vonal, stb.). A harmadik részben az írott kis- és nagybetűket és a betűkötést tanítjuk. Ebben a részben a súlypont az írástanulás.

A gyakorlást itt is a mindennapi életben szükséges anyagon végezzük: levélírás, újságmegrendelés, havi költségvetés, stb.

Ebben a részben természetesen ismételjük a nyomtatott betűket is. Az ismétlés anyaga: majdnem minden oldalon egy-egy részlet a Magyar Népköztársaság Alkotmányából, versek, olvasmányok.

A IV. részben aktuális témákat tárgyalunk olvasmányainkban. Egyszerű, három-négy szóból álló mondatokban beszélünk a szocializmus építésének néhány kérdéséről, politikai, gazdasági, kulturális aktualitásokról. Itt fokozottan kellett vigyázni arra, hogy az egyszerűség és a

rövidség ne menjen a szabatos stílus rovására és hogy az óvatos mondat-fűzés és szóhasználat ne fajuljon gügyögéssé. Közlünk néhány verset, illetve versrészletet Petőfitől, Adytól, József Attilától — ügyelve a politikai aktualitás mellett a sorok rövidségére, a gondolatok érthetőségére.

Ennek a tankönyvnek és a százórás tanfolyamnak, amelyen tanulni fognak belőle, egyedüli feladata tehát az írás-olvasás technikájának meg-tanítása.

*

De tisztában kell lennünk azzal, hogy ezt a célt csak akkor érhet-jük el, ha az írás-olvasás tanításával párhuzamosan komoly politikai fel-világosító munka folyik az analfabéták között. A betűk ismerete a mű-veltségnek még csak előfeltétele, kiinduló pontja. A legtöbb eredmény, amit ettől a tanfolyamtól várhatunk az, hogy az eddigi írástudatlanok nem szorulnak külső segítségre, ha abba a helyzetbe kerülnek, hogy valamit le kell írniok, vagy el kell olvasniok. Tehát írnak, olvasnak, *ha kell* — mert a technika birtokukban van. De kevés lesz az olyan hall-gató, aki a tanfolyam elvégzése után képes lesz például arra, hogy újsá-got olvasson.

Az első tanfolyamot, amely csak a technika elsajátítására ad alkal-mat, követni kell egy második tanfolyamnak. Az oktatásnak ebben a második szakaszában a begyakorlás, az elsajátított technika alkalmazás útján való továbbfejlesztése a feladat. Csak az oktatásnak ettől a máso-dik szakaszától várhatjuk azt, hogy ha az emberek könyvet vesznek a kezükbe, ne kelljen a betűk felismerésének nehézségével küzdeniök, hogy a toll ne legyen többé nehezen kezelhető szerszám a kezükben. Ebben a szakaszban tanulják meg az elsajátított eszköz felhasználását, hogy segítségével megszerezzék a tudást, a műveltséget.

Az oktatásnak ez a második szakasza is együtt kell járjon a poli-tikai neveléssel — e nélkül az elsajátított technika elsorvad, mert nem találja meg az alkalmazási területet.

Az Országos Neveléstudományi Intézet tervbe vette, hogy még ebben az évben elkészíti a második tanfolyam tankönyvét. Ennek fel-adata tehát az olvasás-írás begyakorlása, a helyesírás és a számtani alapműveletek megtanítása lesz.

De ha idáig eljutottunk, még mindig csak a művelődés lehetőségét adtuk meg.

Ezután következik Pártunk programjának igazi teljesítése: hogy felhozzuk a volt analfabétákat a műveltségnek arra a fokára, amelyhez Alkotmányunk értelmében minden magyar állampolgárnak joga van.

Az előkészítő és a továbbképző tanfolyam akkor végez sikeres munkát, ha a volt írástudatlanok zöme el fogja végezni a Dolgozók Álta-lános Iskolai Tanfolyamát, vagyis eléri a magyar dolgozó társadalom átlagának műveltségét. E tanfolyamnak eddig 10.000-nél több hallgatója volt. De remélhető, hogy ez a szám néhány év alatt sokszorosára fog emelkedni.

E tanfolyamok tankönyveinek elkészítése egyike lesz az Országos Neveléstudományi Intézet szép feladatainak.

Binét Agnes

HALADÓ HAGYOMÁNYAINK

„A műveltség az a fegyver, amelynek hatása attól függ, ki tartja kezében, kire akarnak ezzel a fegyverrel sujtani.”
Sztálin.

FÖLDES FERENC

Földes Ferenc művének időszerűsége.

A Magyar Dolgozók Pártja programnyilatkozatában célul tűzte ki a vagyonos osztályok művelődési monopóliumának felszámolását. Kultúrpolitikánk és közoktatásügyünk tevékenységének középpontjában ez a hatalmas cél áll, amelynek megvalósítása hosszú, rendszeres szervező és tudományos munkát igényel. E cél érdekében zúzza szét népi demokratikus államunk az elnyomó osztálytársadalom kiváltságait a nevelés területén és alkot a szocializmus építését szolgálni tudó új iskolarendszert. A kérdések felvetése és megoldása lépésről-lépésre történik.

Ez év tavaszán Horváth Márton Szabad Népben megjelent „Tizenhatmillió a továbbtanuló munkásifjúságnak”¹ című cikkében a következőket írta: „Elérkezett az ideje annak, hogy a magyar nevelésügy legdöntőbb kérdéseit ne csak *felvessük*, hanem *megoldjuk*. Két ilyen kérdésre kell választ adnunk: mit tanítunk és kit tanítunk az iskolában?” Egyidejűleg bejelentette, hogy az MDP e kérdések megoldására irányt vett.

Az eltelt hónapok alatt e kérdések megoldásában komoly és jelentős előrehaladás mutatkozott. A „mit tanítunk?” válasza a 70 új tankönyv, amelyek már a szocializmust építő népi demokráciánk tankönyvei.

A „kit tanítunk?” problémája egész dolgozó népünket megmozgatta. Az üzemek a legjobb fiaikat küldték tanulni. Országos üggyé vált az ösztöndíjak kiosztása. Tömegszervezeteink válllvetve támogatták dolgozóink legjobban tanuló gyermekeinek felkutatását. A tanulmányi segélyek, ösztöndíjak, tanulószobák és a kollégiumi helyek segítségével alapvetően megváltozott iskoláink szociális összetétele. Megnőtt a proletárszármazású tanulók száma. A dolgozók gyermekei ülnek az iskolák padjaiban. S ez a változás önmagában is átalakította az iskoláink légkörét.

¹ Horváth Márton: Tizenhatmillió a továbbtanuló munkásifjúságnak. Szabad Nép. 1949. febr. 20.

Mindezek a sikeres akciók, események és változások a magyar pedagógia haladó hagyományaiban gyökereznek. Az ellenforradalom népelelőjáró társadalmában is voltak olyan pedagógusok és kultúrpolitikusok, akik műveikben leleplezték a népellenes iskolarendszert és felvetették a legsürgősebben megoldandó kérdéseket. Az iskolák szociális összetételének napirenden lévő kérdésére első ízben *Földes Ferenc, a Magyar Kommunista Párt mártírja, egyik legnagyobb pedagógusunk mutatott rá.*

Földes Ferenc műve, a „*Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon*“, a haladó magyar pedagógia egyik legjelentősebb alkotása. Feltárja a statisztika és az iskolapolitika módszereivel dolgozva a Horthy-korszak osztályjellegét. Részleteiben konkrétan rámutat, hogyan és milyen arányban sajátították ki az uralkodó osztályok a művelődés eszközeit. Elemzései iránymutatóak a közoktatásügy fejlesztése, a nevelési reformok, az egész magyar kultúrpolitika, a pedagógiai tudomány számára.

Mindezek a szempontok különösen időszerűvé és fontossá teszik Földes Ferenc élete és műve beható tanulmányozását.

A Történelmi Emlékbizottság szervezője.

Földes Ferenc egyénisége és élete élénk állítja azt a pedagógust, aki Lenin tanítása szerint összekapcsolja a nevelői tevékenységet a társadalom megváltoztatásának és szocialista megszervezésének feladatával. Rokonszenves és barátságos arca a Magyar Kommunista Párt vértanúinak emlékét idéző könyv² 112. lapján látható. Ságvári, Sallay, Fürst, Zalka Máté és a többi dicsőséges mártír méltó társa, mert a kommunista mozgalomnak bátor hőse volt, tudományos munkáját a nép érdekében végezte.

Földes Ferenc Besztercén született 1910. évben, értelmiségi családból. Középiskoláit Budapesten végezte, reálgymnáziumi érettségit tett. Az egyetem bölcsészeti fakultására Párizsban iratkozott be. A Sorbonne-on négy esztendeig hallgatott filozófiát, szociológiát és pszichológiát. Egyetemi tanulmányai alatt kapcsolódott be a francia baloldali diákmozgalomba. 1932-ben tért haza. Ekkor kapcsolják be a KIMSZ-be, majd a Kommunisták Magyarországi Pártjának aktív pártmunkása lesz. Szervező- és oktatómunkát végez, amíg 1934-ben el nem fogja Horthy népellenes csendőrsége. Kommunista tevékenysége miatt 4 hónapi börtönbüntetésre ítélik. Fogsága után továbbfolytatja pártmunkáját és ennek kapcsán sokat tartózkodik az üzemi munkások között. Előadásokat tart és szemináriumokat vezet. Rendkívül jó előadó, a munkásokkal szoros és elvtársias kapcsolatot épít ki.

Tanulmányait Bolognában mélyíti el. Doktori disszertációt készít, olasz nyelven. A mű témája: Bertrand Russell filozófiájának kritikája. A kor befolyásos és divatos angol idealista filozófusának műveit elemzi. Terjedelme kb. 350 oldal volt. E hatalmas munkát később lefordítja olaszról francia nyelvre és beküldi a kéziratot a Sorbonne kiadójának,

² A magyar szabadságerő, Szikra, 1946.

a Presse Universitaire-nek. A kéziratot elfogadják, de a könyv a háború kitörése miatt már nem jelenhetett meg. Ugyanebben az időben több történeti és filozófiai tárgyú tanulmánya jelenik meg angol és francia tudományos folyóiratokban. 1939-ben tér vissza Magyarországra.

A Párt bekapcsolja a Magyar Függetlenségi Mozgalom szervezőmunkájába. Róza Ferenc, Schönherz Zoltán és Ságvári Endre elvtársakkal dolgozik együtt, s e mellett tudományos és publicisztikai munkásságot fejt ki. Cikkei és tanulmányai a Népszavában, Kelet Népeben, Korunkban jelennek meg. A Cserépfalvi Könyvkiadó a Kék Könyvek sorozatában kiadja főművét „A munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon” címmel. Kultúrpolitikai kérdések foglalkoztatják. Feldolgozza és kiértékeli a magyar városok kulturális költségvetését, majd a magyar lakásviszonyok feltárásába kezd. Ezt a munkáját már nem tudja befejezni.³

Mozgalmi munkájának legjelentősebb állomása: a Történelmi Emlékbizottság szervezése.⁴ 1942. tavaszán a Párt vezetősége egy olyan legális szerv létrehozását határozza el, amelyik a különböző demokratikus erőket összefogja és a háború ellen: a békéért mozgósítja. A Párt propagandabizottsága tervet dolgozott ki e fontos politikai akció megvalósítása érdekében. A Párt erejét megfeszítve harcolt az egyre fokozódó fasiszta terror idején, hogy megszólaltassa a dolgozó nép Magyarországnak hangját és felelevenítse 1848—49. harcos forradalmi hagyományait.

Földes Ferenc ezekben a napokban a Párt propagandabizottságának vezetője volt. Résztvett a Magyar Történelmi Emlékbizottság szervezésében, amelyik egyesítette az ipari munkásság, a parasztság, a demokratikus értelmiség, sőt a polgárság németellenes rétegeinek legkiválóbb képviselőit is.

A Magyar Történelmi Emlékbizottság megalakítása nem volt könnyű. Szervezését megnehezítette az a körülmény, hogy ekkor már a fasiszmus-ellenes erők polgári pártjai tudták: a Kommunisták Magyarországi Pártja, a függetlenségi mozgalom vezetője és hajtóereje. Polgári írók és politikusok féltek a kommunistákkal egy bizottságban dolgozni, a Párt terrorisztikus üldöztetése miatt. Különböző ürügyekkel és huzavonával halogatták a bizottság tervének megvalósítását. E félenk és káros határozatlanság kiküszöbölésében Földes Ferencnek aktív része volt. A helyzetet kiértékelve, a mellett foglalt állást, hogy a függetlenségi mozgalom lépjen fel határozottan. Szerinte, a Történelmi Emlékbizottság kiáltványát az összes tervbevett aláírók nevével meg kell jelentetni nyomtatásban. Ha a kiáltvány a sajtóban napvilágot látott, akkor az aláíróknak nem lesz már erejük és bátorságuk tiltakozni. A kiáltvány demokratikus követeléseket tartalmazott. Földes Ferenc leadta a fasisztaellenes lapoknak.

A Magyar Történelmi Emlékbizottság megalakítása jelentős, mert ez volt a magyar demokratikus erők első központi szerve. Végrehajtotta, mint leglényegesebb akcióját: 1942. március 15-én a nagyarányú tünte-

³ Dr. Földes Ferencné adatai és szóbeli tájékoztatása alapján.

⁴ A Magyar Szabadságért. Szikra, 1946. 122. lap.

tést Budapest utcáin. Ez a tüntetés felrázta a főváros dolgozóit. Megmutatta a magyar reakció és külföld felé, hogy a magyar nép nem helyesli a háborút. Kiáll a hadi események kellős közepén és élszántan követeli a békét. Hogy ez megtörténhetett, ebben oroszlánrésze volt a bátor, lelkes, fiatal Földes Ferenc elvtársnak.

Néhány nap múlva munkatáborba hurcolták, mielőtt illegalitásba vonulhatott volna. Németek által megszállott orosz területre vitték és ott pusztult el, annyi más bátor és lelkes hazafival együtt, a Szovjetunió földjén, „amelynek fiaitól az életet, a szabadságot és a boldog jövőt várta minden elnyomott nép számára.”⁵

Kisebbségi tanulmányai és cikkei.

Földes Ferenc tudományos és publicisztikai munkássága 1933-tól 1942-ig tart. Ebben az öt esztendőben születnek cikkei és tanulmányai a dolgozók szabadságáért vívott harc tüzeiben. Valamennyinek társadalmi és mozgalmi funkciót szánt. Szervesen illeszkednek a Párt munkájába. A gyakorlati munka közben felvetődött ideológiai kérdéseket tisztázta a marxizmus-leninizmus szempontjai, elvei alapján.

1939. a háború kirobbanásának esztendeje: a fasizmus nemcsak gazdaságilag és ideológiailag, hanem fegyverekkel is hódítani indul. A Párt feladatai napról-napra nőnek és ezzel egyidejűleg a terror is fokozódik. Még nagyobb erővel kell felvenni a harcot a fasizmus ellen.

Földes Ferenc 1939. tavaszán a „Korunk” című folyóiratban tanulmányt írt: „A raszizmus ideológiai szerepei”⁶ címmel. Felveszi az ideológiai harcot a fasizmussal. Elemzi a fasizmus legfőbb ideológiai fegyverének összefüggéseit a kapitalista társadalom termelőmódjával. Rámutat arra, hogy egy meghatározott elmélet társadalmi szerepe a társadalom gazdasági fejlődési fokától függ. Történeti tényekkel bebizonyítja, hogy a raszizmus az 1848-as párizsi polgári forradalom idején keletkezett. A forradalom leverése után, bár monarchisták kezébe került a hatalom, mégsem tudtak gátat vetni a demokratikus eszmék terjedésének. A földbirtokos arisztokrácia gazdasági alapjainak megingott osztályuralma védelmére ideológiai fegyverekhez nyúl. Gobineau, az akkori külügyminisztériumi sajtófőnök megalkotja a földbirtokos arisztokrácia uralmát alátámasztó fajelméletet. „Az arisztokrácia — mondja — nem osztály, hanem faj, mely a vér jogán felsőbbrendű és uralkodásra teremt.” Gobineau tagadja az osztályharcot, az osztályellentétek kiéleződését a fajok keveredésével magyarázza.

Gobineau fajelméletét Földes úgy értékeli, mint a gazdaságilag megingott feudális uralkodóosztály utolsó ideológiai fegyverét halálraírtelt uralma védelmében.

A század végén a kapitalizmus imperialista szakaszának kezdetén Németországban (Wilser, Woltmann, Driesmann) Gobineau tanítványai dolgozzák át a feudalizmus fajelméletét és a polgárság ideológiai fegyverei közé sorozzák. A rasizmussal a mohó német kapitalisták vágyait

⁵ A Magyar Szabadságért. Szikra, 113. lap.

⁶ Korunk, XIV. évf. 4. sz. 295. lap.

támasztják alá. Tanításuk szerint a germánoknak joguk van a terjeszkedésre a világban, hiszen felsőbbrendűek.

Jellemző tényként kiemeli Földes, hogy a polgárság is hatalma hanyatlásának, gazdasági erejének gyöngülése idején: a rothadó és élődi kapitalizmusban nyúl a raszizmushoz. A fasiszta államban kénytelen egyre brutálisabb eszközöket használni, hogy harcolni tudjon a kommunisták vezette néptömegek napról-napra erősödő nyomásával. A raszizmus — Földes szerint — a fasiszta államban antiszemitizmussá süllyed. Ilyen formájában lehetőséget nyújt a dolgozók figyelmének elterelésére a szociális problémák megoldásáról. A raszizmus az uralkodó osztályok kezében korunkban a munkásmozgalom elleni harc eszköze.

Földes Ferenc a fajelmélet elemzésével leleplezte a fasizmust. Megmutatta ideológiájának gazdasági gyökereit. Nyilvánvalóvá tette, hogy a fajelmélet: a raszizmus alkalmazása az imperialisták gyengeségének bizonyítéka. A tanulmány jelentőségét emeli az a történelmi tény, hogy ideológiai téren Horthy fasiszta kormánya az antiszemitizmust egyik fontos eszközként használta a dolgozók figyelmének elterelésére a szociális problémákról. Megzavarta vele a dolgozók tisztánlátását és a háborúba lépés ideológiai feltételeinek megteremtésében a raszizmust hatatosan felhasználta. Földes Ferenc cikkével komoly ideológiai nevelő és felvilágosító munkát végzett.

* * *

A feudalkapitalista Magyarország gazdasági rendszerében még napirinden voltak a polgári forradalom követelései. A magyar társadalom forradalmi változások előtt állott. A második imperialista háború küszöbén tisztázni kellett a forradalmi átalakulásról vallott nézeteket.

Földes Ferenc tanulmányt írt „1789. és a gondolkodás” címmel a „Korunk”-ban. A történelmi és filozófiai elemzés során a francia forradalom ideológiájának kialakulását és társadalmi szerepét vizsgálja.

Kimutatja, hogy az akkoriban legfejlettebb kapitalista államból terjednek a francia forradalom ideológiájának alapelemei. Diderot, Voltaire, két évet töltönek Angliában száműzetésben. Maga Montesquieu az angol liberális szellemet közvetíti. Az Angliából származó hatásokon kívül a forradalom előkészítésében döntő tényező: az amerikai gyarmatok szabadságharcának sikere. Földes szerint gyakorlati példaként állt az amerikai függetlenségi harc a francia forradalmárok előtt.

Mindezek a hatások azért találtak termékeny talajra, mert Franciaországban kiéleződtek az ellentétek a kapitalista tendenciák fejlődésével, gazdasági és társadalmi téren.

Földes megvizsgálja, hogy miért jellemző vonása a francia forradalom ideológiájának a vallásellenesség. Ennek magyarázatát abban találja meg, hogy az egyház és a feudalizmus szorosan összefonódott. Franciaországban a nagybirtokok több mint fele az egyház kezében volt.

A racionalista jelleg onnan származik, hogy az ész következetes használata vizsgálatot jelent és a vizsgálat kritikát szül. Ez pedig ideológ-

giai síkon lerombolja a feudális rend pilléreit, legyenek azok akár valási, akár világi dogmák, előítéletek.

A francia forradalom eszméi a polgárság érdekeit szolgálták, hiszen a francia alkotmányozó gyűlés az emberi jogok deklarálásával egyidejűleg betöltötte a szakmai szervezkedést, vagyis kiszolgáltatta a munkást a munkaadónak: a tőkésnek. A széles néprétegek elfordulnak ezektől az eszméktől, mert felismerik, hogy nem az egész emberiségről, csupán a burzsoáziáról van szó. Földes feltárja a francia forradalom jelszavainak és ideológiájának osztálytartalmát, s kimutatja szerepüket a forradalmi harcban.

Földes a vizsgálódásaiból levont tételeket alkalmazza társadalmi viszonyainkra. Tudatosítja, hogy a „mai elnyomott osztály az első” a történelemben, „amely nem tör osztályuralomra, tehát valóban az egyenlőséget, szabadságot, testvériességet érti a föld minden emberére. Eljött a proletárforradalmaknak az ideje. „És e küzdelemre a filozófia, a dialektikus materializmus éppúgy edzi az agyvelőket, mint ezt a XVIII. század francia filozófiája a francia forradalom érdekében tette.”⁷

Földes tanulmányában kimutatja a forradalmi ideológia: az élenjáró elmélet szerepét. Utal arra, hogy a gazdasági fejlődésnek megfelelő, a belőle született ideológiák hatékonyak és anyagi erővé válnak. Felhívja a figyelmet a marxizmus-leninizmusra és hangoztatja a proletariátus vezető szerepét korunk forradalmaiban. Rámutat arra, hogy az elmaradt polgári forradalom követeléseit is a proletárforradalom valósítja meg. E tanulmány jelentőségét csak akkor látjuk igazán, ha a hazai népies politikai irodalom hasonló problémákat tárgyaló műveivel összevetjük, ahol a társadalmi átalakulásról zűrzavaros nézetek uralkodtak.

Földes Ferenc harcolt a népies mozgalom pedagógiai nézeteivel is. Példaképpen megemlítjük „Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon” c. műve 40-ik oldalán írt kritikáját a népfőiskolákról. A negyvenes évek idején nagyszámban alakultak népfőiskolák azzal az indokolással, hogy a széles néprétegeknek is kell kultúrát adni. Példakép: Dánia és Finnország volt. Azt mondták, hogy a dán paraszt azért él jobb viszonyok között, mert népfőiskolát végzett. A népfőiskolák elemi iskolai nivón álltak, egy-két hónaposak voltak. Földes Ferenc felismeri, hogy „Nem a népfőiskolák tették a dán parasztot azzá, ami a háború előtt volt, hanem az alapos földreform.” A népfőiskolák a parasztság szociális helyzetét kulturális okokkal magyarázták és el akarták terelni a napirenden lévő feudalizmus elleni harcra a parasztság öntudatosabbjainak figyelmét. A népfőiskola pedagógiai koncepciója alkalmas eszköz volt az uralkodó osztályok számára a fasizmus terjesztésére és a paraszti demokratizmus leszerelésére. Földes azt írja: „A társadalmi és politikai változások mindinkább fölnyitották a szegényebb

⁷ Földes Ferenc: 1789. és a gondolkodás. „Korunk” 1939. 7—8. sz. 594. lap.

parasztrétegek szemét. Ebben nagy segítségükre voltak a munkásmozgalmak. Ma már a dán és a finn öntudatos parasztréteg nem „népfőiskolára” akarja fiait küldeni, hanem egyszerűen csak „főiskolára”.

*

Ideológiai fronton folytatott küzdelmének alapvető dokumentuma a Népszava 1941-es karácsonyi számában megjelent történelmi tárgyú cikke: *Rákóczi* címmel.⁸

A Népszavának ez a száma történelmi jelentőségű cselekedet. „A nemzeti függetlenségi mozgalomnak a két munkáspárt közös elhatározásából megszületett első nyilvános jelentkezése volt. A Népszavának ez a száma a nemzeti függetlenség, a népszabadság, s a nemzeti erő együttműködésének szentelte minden sorát. S Szekfű Gyulától kezdve Bajcsy-Zsilinszky Endrén s a népi és haladó írókon keresztül a szociáldemokrata és kommunista írókig és politikusokig minden haladó irány képviselve volt benne.”⁹

Földes cikke Rákócziról témaválasztásában is figyelemreméltó; a magyar kommunisták nemzeti egységfront létrehozásán fáradoztak. Földes a történelem szabadságharcos hagyományaiban keres lelkesítő példaképet. Ezt Rákóczi alakjában találja meg, mert ez a szabadsághős harcában a népi erőkre támaszkodott és a németek ellen harcba vitte a dolgozókat. Kifejti, hogy Rákóczi sikereinek oka az volt, hogy „az a hír terjedt el róla, hogy győzelme után felszabadítja a jobbágyot.

Földes levonja a következtetést: „így fonódott egybe a nemzeti küzdelem a szociális jogokért folyó harccal.” Együttal figyelmezteti a magyar dolgozókat arra, hogy a függetlenségi harcnak csak akkor lehet sikere, ha szorosan összekapcsolódik a társadalom megváltoztatásával.

*

Földes Ferenc kultúrpolitikai és pedagógiai tárgyú cikkeiben leleplezi tényekkel és adatokkal az uralkodó osztályok népellenes kultúrpolitikáját. Bebizonyítja, hogy a magyar közoktatásügy döntő átalakulását csak a magyar társadalom átalakulása hozhatja meg. Meglátja az iskolarendszer szerves és szoros kapcsolatát a társadalom termelőmódjával; kultúra és kultúráltság összefüggéseit az osztályviszonyokkal.

1941. szeptember 1-én cikket ír a „*Kelet Népe*”-ben, amelyben feltárja a kultúrfölényt hangoztató Horthy-rendszer képmutató jellegét. Bemutatja, hogy a fasizmus szerkezeténél fogva kultúraellenes, csak demagóg jelszavakkal leplezi ezt.

Mennyit költenek a magyar városok kultúrára? — veti fel a kérdést.

⁸ Népszava, 1941. dec. 25. Földes Ferenc: Rákóczi. 32. lap.

⁹ Kállai Gyula: A magyar függetlenségi mozgalom története. Szikra, 99. lap.

¹⁰ Mennyit költenek a magyar városok kultúrára? „*Kelet Népe*” VII. 16. sz. 1941. 11. lap. (Statisztika u. 6.)

	Az 1938-as költségvetés közoktatási művelés és vallási kiadásai pengőben	Egy lakosra eső rész pengőben
Budapest	29,850.850	30
Pécs	695.102	10
Debrecen	1,238.046	10
Győr	480.241	10
Székesfehérvár	433.990	10
Sopron	332.961	9
Kecskemét	780.091	9
Szeged	994.981	7
Miskolc	348.889	6
Baja	187.887	6
Hódmezővásárhely	184.180	3

E megdöbbentő statisztika kiértékelésében Földes felhívja a figyelmünket Szeged különösen rossz helyzetére. Köztudomású, hogy Szeged volt az a vidéki város, amelyre Horthy népellenes rendszere legtöbbet költött. Kétségtelen, folyt építkezés, de ez csak a vékony polgári réteg kultúráját szolgálta. Az évente Szegedre fordított 2,300.000 pengőből „Ügylátszik a tanyavilágnak... egy szemernyi sem jutott” — jegyzi meg Földes.¹¹

A cikk adatai közül rendkívül érdekesek azok, amelyek kifejezik a városok, községek egy személyre eső kulturális kiadási összegét. Budapest kulturális fejkvótája évente 30 pengő. A tíz törvényhatósági jogú város személyenként 8 pengő, a 45 megyei város 4 pengő, a 3348 község 1,50 pengő kulturális fejkvótát mutat ki. „Tulajdonképpen csak 2326 községben volt tanügyi előirányzat, 1022-ben pedig semilyen kulturális kiadás sincs. (Kivéve itt-ott az iskolán kívüli népoktatás kisebb összegét.)”¹²

Mindezek a szomorú adatok rávilágítanak a magyar dolgozók kulturális helyzetére és lehetőségeire a Horthy-rendszerben. Megmutatják az elnyomó feudálkapitalista társadalom népellenes kultúrpolitikáját. Kézelfoghatóan megmutatják azt a szakadékot, amelyet mesterségesen mélyítettek az uralkodó osztályok a város és a falu között.

*

Ebben az időben megjelenő cikkeiben és tanulmányaiban már bon-takoznak Földes Ferenc főművének körvonalai. 1940. március 15-én a „Kelet Népe”-ben jelenik meg tanulmánya: „A földmunkásság a középfokú iskolákban”¹³ címmel, majd április 1-én egy nagyobb cikkben ugyancsak a földmunkásság kulturális helyzetét vizsgálja meg. (Föld-

¹¹ Földes Ferenc: Mennyit költenek a magyar városok kultúrára? „Kelet Népe” VII. évf. 16. sz. 11. lap. 1941.

¹² Ugyanott.

¹³ Földes F.: A földmunkásság a középfokú iskolákban. „Kelet Népe” VI. évf. 4. sz.

*munkások a főiskolákon.*¹⁴) Egy év múlva a Népszavában a munkásság és a művelődés kérdését teszi elemzés tárgyává. E hatalmas terület két részét dolgozza fel: iparostanoncoktatás Magyarországon¹⁵ és a munkás-
gyermekek helyzete a főiskolákon¹⁵ alkotják cikkei tárgyát.

Az említett cikkek tényanyaga jelentékeny részben főművében található meg. Földes Ferenc ebben a könyvében a magyar kultúrpolitika szinte valamennyi kérdését felveti, részletesen tárgyalva a Horthy-korszak népellenes iskolarendszerét. A mű címe: *Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon.*¹⁶ Mindössze 115 oldal, de hatalmas tett, bátor és merész cselekedet volt megjelentetni a Horthy korszak népellenes terrorja idején.

Földes Ferenc főműve.

Milyen a magyar munkásosztály és a szegényparasztság kulturális helyzete? Látogathatja-e a főiskolákat és egyetemeket? Szerezhet-e oklevelet? Milyen az iparostanulókkal tanúsított bánásmód? Részesedik-e a dolgozó nép az emberiség kultúrájának kincseiben és a művészetek örömeiben? Mekkora a magyar olvasóközönség? Milyen arányú a lemorzsolódás? Folyik-e megfelelő méretű harc az analfabétizmus ellen? Mit adtak a magyar munkások és szegényparasztok a magyar kultúrának és mit kaptak tőle? Meg lehet-e oldani a dolgozók kultúrkérdését kulturális sikon, vagy csak társadalmi változások útján: forradalmi úton?

Körülbelül vázlatosan ezekre a kérdésekre ad feleletet a könyv a statisztika módszereivel és a statisztikák kritikai jellegű kiértékeléseivel. Földes Ferenc már a bevezetésben élesen elhatárolja művét az akkoriban sűrűn napvilágot látó szociográfiáktól. „A társadalomraj leír, tulajdonképpen közelebb áll az irodalomhoz, mint a tudományhoz. Jelentősége részben innen is ered. Tudományos könyvekhez nem szokott, széles olvasóréteg figyelmét hívják fel a magyar társadalom bajaira. A társadalomtudomány adatokkal bizonyít. Nem egyes vidékeket szolgál, hanem az egész társadalmat.”¹⁷

A marxista társadalomtudomány segítségével világítja meg ezeket a kérdéseket, s erre alkalmas eszköze a statisztika. „Csakis a statisztika segítségével lehet pontosan és mélyrehatóan bemutatni az egyes társadalmi osztályok kulturális helyzetét.”¹⁸ Földes fáradságot nem kímélve gyűjtögette, csoportosította és rendszerezte az adatokat. A statisztika módszerét fegyverként forgatta a dolgozók érdekében. Félelmetes vádiratként, szárazon, és mégis lázítóan, izzó gyűlölettel a statisztikák számdadataiban s kiértékeléseiben feltárta a mult osztályszempontok szerint

¹⁴ Földes F.: Földmunkások a főiskolákon. Kelet Népe VI. évf. 7. sz.

¹⁵ Munkásság és kultúra. Iparostanoncoktatás Magyarországon és Munkás-
gyermekek helyzete a főiskolákon. Népszava, 1941. I. 26.

¹⁶ Földes F.: Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon. Cserépfalvi, 1941.

¹⁷ Földes F.: A tárgyalt mű bevezetéséből. 7. lap.

¹⁸ A tárgyalt mű Bevezetése 7. lap.

tagolt iskolarendszerét. Behizonyította szigorú, elnyomó osztályjellegét és rendi szerkezetére számos tényt sorakoztatott fel. Konkrét élménnyé teszi, mit jelent az, hogy a kultúra és az iskola a vagyonos osztályok monopóliuma.

Munkamódszere.

A mű első fejezetében a szerző rámutat arra, hogy a statisztika fegyver az uralkodó osztály kezében is a valóság elleplezésére, amint fegyver a dolgozó osztályok kezében a valóság feltárására. „A kérdések akkor okozhatnak tévedéseket, ha a kérdőíveken szereplő csoportok öncélú statisztikai alkotások, amelyek nincsenek összefüggésben a valósággal. Tehát a valóságnak esetleg teljesen megfelelő számok bizonyos elrendezése és összehasonlítása folytán a valóság képe megváltoztatható.”¹⁹

Hogyan történik ez? Az uralkodó osztályok által készített statisztikák különböző társadalmi osztályokba tartozó rétegeket egy csoportba helyeznek. Erre vonatkozólag Földes a Horthy-rendszer statisztikáiból több példát idéz. Az „Östermelő” rovat egy kategóriába sorozta a föld nélküli agrárproletárokat, szegényparasztokat és a kulákokat. „Önállók” rovata egy csoportba helyezi a nagyiparosokat, a bányavállalkozókat a kisiparosokkal. „Az egy inast foglalkoztató szobakonyhás lakásban dolgozó cipésmester egy csoportban szerepel az ötezer munkást foglalkoztató nagyiparossal.”²⁰ Mi ennek a célja? „A valóság képét megváltoztató tényezők áttekintése azt mutatja, hogy ezek egy bizonyos irányt követnek: emelik az alsóbb néprétegek és csökkentik a felsőbb rétegek valóságos arányszámát az oktatásban.”²¹ Így leplezi le Földes az uralkodó osztályok mesterkedéseit, a valóság letagadására irányuló törekvéseit és adja a nép kezébe a statisztikát, amelynek adataival megmutatja az elnyomó uralkodó osztályok igazi arcát.

A feudalkapitalista iskolarendszer általános jellemzése.

Mielőtt Földes Ferenc részletesen ismertetné a munkások és parasztok kulturális helyzetét, feltárja a feudalkapitalista iskolarendszer néhány fontos jellemző jegyét. A középiskolákat két csoportra osztja. Megkülönböztet nem képezítő műveltséget adó és képezítő műveltséget adó iskolákat. „A középfokú iskolák mind egy bizonyos műveltséget adnak. De ha egy osztály felemelkedéséről van szó, különbséget kell tennünk műveltség és műveltség között. A műveltségnek különböző fokozatai vannak és csak egy bizonyos fokon túl teszi lehetővé az osztály számára a felemelkedést. Ez a fok Magyarországon az érettségi, vagy az ennek megfelelő végzettség. Nem lehet senki mérnök, orvos, tanár, vagy ügyvéd, pap, tanító, gazdász, jegyző, bíró, katonatiszt, köz-

¹⁹ A tárgyalt mű Adatok ellenőrzése c. fejezete 9. lap.

²⁰ A tárgyalt mű Adatok ellenőrzése c. fejezete 11. lap. V. ö. 10—11. lap.

²¹ A tárgyalt mű Adatok ellenőrzése c. fejezete 15. lap.

tisztviselő, óvónő stb., ha nincs meg ez a műveltségi alapfoka.²² (A „fel-emelkedés” terminológia alkalmazása itt könnyen félreérthető, hisz a proletariátus osztályharcának nem egyes emberek felemelkedése a célja. A proletariátus a hatalom megragadásával az összes dolgozók kezébe adja a művelődés jogát, ezen túlmenően az egész államot. Földes 1941-ben szükségképpen ezt a kérdést csak így tárgyalhatta, annál is inkább, mert a sajtóban ezidőtájt a „tehetségmentés”, „a parasztértelmiség” vita tárgyát képezte.)

Földes, amikor különböző műveltségeket adó iskolatípusokról beszél, akkor felhívja a figyelmet az iskolarendszer szigorú osztályjellegére. Az iskolák szervezésének szempontjai: különböző osztályok számára, különböző műveltséget adó iskolák felállítása. Cél volt: az iskolákon keresztül a tanszabadság fenntartása mellett biztosítani a társadalom osztálytagozódását. (Trifurkáció.) 10. éves korban már az iskolákon keresztül (elemi, polgári, gimnázium) a társadalom három osztályra bomlott.

*Ipari proletárok kulturális helyzete.*²³

Felveti a kérdést Földes, hogy milyen arányban jutnak be az ipari munkások gyermekei a képesítő műveltséget adó iskolába? 1930—31-ben 2365 munkásgyermek járt ezekbe az iskolákba, az ide tartozó tanulóiifjúság 2,7⁰/₀-a. Az ipari munkásság abban az időben Magyarország lakosságának 14,8⁰/₀-át alkotta. Ez az arány minden kommentár nélkül mutatja a magyar ipari munkásság művelődésének sávár lehetőségeit. Ugyanakkor a nagy- és középiparosok arányszáma ezekben az iskolákban 5,9⁰/₀, holott az ország lakosságának 0,6%-át alkotják csupán. „A munkásság iskolai aránya népességbeli arányának ötödrésze: a nagy- és középiparosok iskolai aránya pedig népességbeli arányuk tízszerese. Ha az ipari munkások népességbeli számuknak megfelelő arányban jutnának be a képesítő műveltséget adó iskolákba, akkor 2365 tanuló helyett 12.575 munkásgyermek járna ezekbe az iskolákba.”

Ha a tanulók számát az egyes rétegek 10—17 éves korosztályához viszonyítjuk, a következő képet kapjuk:

nagy- és középiparosréteg minden gyermekét.	járatja		
ipari tisztviselőréteg ²⁴	minden 4-ik	„	„
kisiparosréteg	minden 15-ik	„	„
ipari munkás	minden 76-ik	„	„

„1—76-ig: Ez a távolság az ipari munkaadó és munkások közötti kulturális fejlődési lehetőség különbözőségének kifejezője. Természetesen vigyáznunk kell, nehogy összezavarjuk az okot a következménnyel.

²² A tárgyalt mű A középfokú iskolák c. fejezete 16—17. lap. V. ö.

²³ Földes F.: Munkásság és Parasztág kulturális helyzete Magyarországon. Munkásság c. fejezetéből 27. lap.

²⁴ „ipari tisztviselőréteg” — Földes a mérnököket, technikai értelmiséget érti alatta.

Az a tény, hogy a 10—17 éves munkásgyermekek közül csak minden 76-ik juthat be a képesítő műveltséget adó iskolába, az az ipari munkásság társadalmi helyzetének következménye” — írja Földes.

Még realisabb képet kapunk a munkásosztály fiainak a kultúrából való kiközösítettségéről, ha a képesítő műveltséget adó iskolákat külön-külön vesszük. Középiskolába bejut a 10—17 évesek közül minden 108-ik, felsőkereskedelmibe jut minden 430-ik, képzőbe bejut minden 618-ik, Hasonló szomorú adatok tárulnak eléink a munkáslányok sorsáról. 13.046 középiskolás leány közül 89 volt 1930—31-ben ipari munkás gyermeke. A 10—17 éves munkásleányok közül középiskolába járt minden 828-ik, képzőbe járt minden 837-ik, kereskedelmibe járt minden 663-ik munkásleány.

Hogy egész világosan kirajzolódjék a mult osztályszempontok szerint tagolt iskolarendszere, közöljük Földes könyvéből a következő statisztikát:

	lakoság- ban	közép- iskolában
a szegényparasztság arányszáma	35,0	1,3
a munkásság aránya	21,4	3,8
a birtokos osztály aránya	16,8	12,2
a polgárság aránya	26,8	82,7
	100,0%	100,0%

Szegényparasztok a középiskolában.²⁵

1930/31-ben 844 szegényparaszt gyermek járt középiskolába, ez a középiskolai tanulóifjúság 1,3%-a. A szegényparasztság Magyarország lakosságának 35%-a. „Ez az arány mindennél jobban bizonyítja — írja Földes —, hogy a magyar középparasztságnak nincs kulturális fejlődési lehetősége. Ugyanakkor az ország lakosságának 0,3%-át alkotó nagy- és középbirtokosok gyermekei 2,5%-át alkotják a tanulóifjúságnak.” A valóságot akkor közelítjük meg legjobban, ha a tanulók számát az egyes rétegek 10—17 éves korosztályához arányítjuk. Ekkor a következő képet kapjuk: „Nagy- és középbirtokosok minden második 10—17 éves gyermeke, kisbirtokosok minden 33., szegényparasztok minden 478. gyermeke jut középiskolába.” Tehát a 10—17 éves szegényparaszt gyermekek közül csak minden 478-ik jut abba az egészen kivételes helyzetbe, hogy középiskolába járhat. Ha ezeket az adatokat az osztály kulturális fejlődése szempontjából értékeljük, akkor az iskolába jutottak társadalmi értéke 0-val egyenlő.

Különbséget tesz Földes Ferenc általános (gimnázium) és különleges (tanítóképző, stb.) képesítő műveltséget adó iskolák között. 1930—31-ben 193. szegényparaszt gyermek járt együttvéve képzőbe. Ez a képzők tanulóifjúságának 2,1%-a. Minden 2093-ik szegényparaszt gyerek

²⁵ Földes F.: A tárgyalt mű Szegényparasztság c. fejezetéből. 16. lap.

juthat be képzőbe. Rendkívül elszomorító a felső mezőgazdasági iskolák statisztikája. Itt a nagybirtokosréteg minden 33-ik gyereke, a szegényparasztréteg minden 80.792-ik 10—17 éves gyermeke járhat felső mezőgazdasági iskolába. Mit jelent ez? „A szegényparasztság nem tökéletesítheti magát, saját hagyományos foglalkozási ágában sem.”

A gazdasági munkások és cselédek leánygyermekei elől el van zárva a középiskola. 13.046 középiskolás leány közül 6 volt 1930—31-ben gazdasági munkás és cseléd gyermeke. Nagy- és középbirtokos rétegből képzőbe járt minden 18., középiskolába járt minden 4., szegényparasztrétegből képzőbe járt minden 3337-ik, középiskolába járt minden 21.136-ik leány.

Tehát a szegényparasztok gyermekeinek iskolába jutására igen jellemző a következő összegezett statisztika:

polgáriba járhat	minden	149-ik
középiskolába járhat	„	478-ik
képzőbe járhat	„	2.093-ik
felsőkereskedelmibe járhat	„	6.028-ik
felső mezőgazdasági iskolába járhat		80.792-ik

Munkások és szegényparasztok a főiskolán.²⁶

1930—31-ben a negyven magyar főiskolára 473 munkásifjú és 250 szegényparasztifjú járt. A főiskolák hallgatóinak száma ebben az időben 16.932 volt. A munkásifjak százalékos arányszáma a főiskolákon 2,8%, a szegényparasztság fiainak száma 1,5%. Így világos a kép, hogy milyen lehetőségeket biztosított a kulturális felemelkedésben a dolgozók számára a Horthy-rendszer.

A nagy- és középbirtokos réteg minden 5-ik, a szegényparasztság minden 1320-ik gyermeke jár főiskolába. „Csak minden 1320-ik szegényparasztifjú lehet orvos, vagy mérnök, tanár vagy pap, vagy gazdasz. Nagyon jellemző, hogy a szegényparasztdiákok több mint negyedrésze hittudományt tanul. Ugyancsak érdemes átgondolni, mit jelentett, hogy az állatorvosi főiskola 299 hallgatója közül mindössze 8 volt szegényparaszt gyermeke. A legszomorúbb a következő adat: A három gazdasági akadémia 358 hallgatója közül 11 származott szegényparaszt-szülöktől. „Magyarország lakosságának 51,8%-a foglalkozott 1930-ban mezőgazdasággal. Ennek kétharmadrésze szegényparaszt. S ez a szegényparasztság még a saját hagyományos foglalkozási ágában sem tud gazdasági vezető személyeket kitermelni. Tehát a szegényparasztság e kis százalékszámú rendkívül súlyos következményekkel jár a magyar parasztság osztályviszonyaira nézve is.”

Földes a munkásság helyzetének tárgyalásánál rámutat arra, hogy más falun és más városon a dolgozók kulturális helyzete. Az ipari munkásság főiskolai aránya népességbeli arányának ötödrésze, az ipari tisztviselők aránya ennek négyszerese, a nagy- és középiparosok aránya ennél még jóval jobb. Ha a munkások népességbeli számuknak meg-

²⁶ Földes Ferenc tárgyalta művének A főiskolások c. fejezetéből. 40. lap.

felelően kerülnének főiskolára, akkor az említett 473 munkásszármazású hallgató helyett 2506 munkásifjú járna főiskolára. „Az ipari munkások minden 108-ik 10—17 éves gyermeke járt középiskolába, főiskolába pedig csak minden 425-ik, tehát csak minden 175-ik 10—23 éves ipari munkás gyermeke előtt nyílt meg a kulturális fejlődés lehetősége.”

A szegényparasztokénál még szomorúbb tényekre világít rá a következő adat: a kb. 1,300.000 főnyi ipari munkásrétegből mindössze 51 hallgató volt a műegyetemen. Pedig a technikai érzék és készség éppen a mérnöki pályák felé irányítaná a munkásifjúságot. Népi demokráciánk az új műegyetem és az ipari gimnáziumok felállításával megtette a legdöntőbb lépést e jelenség felszámolása felé.

A feudalkapitalista rendszerben az uralkodóosztály művelődési monopóliumát jól mutatják a következő adatok:

	a lakosságban %	az iskolákon %
a munkásság részesedése	21.4	3.9
a polgárság részesedése	26.4	83.3

Ez az összehasonlítás jól mutatja — írja Földes —, hogy a polgárság mennyire a kultúra privilégizáltja. A magyar felsőbb értelmiségi réteg 80—85%-ban polgári eredetű. Csak ezeknek a számadatoknak figyelmes és alapos tanulmányozása nyomán értjük meg azt, amit úgy fogalmazunk meg, hogy proletárok gyermekeiből kiképzett technikai értelmiség nélkül nem építhető fel a szocializmus.

Befejezésül nem lesz érdektelen összefoglalni az elmondottakat a következő statisztikával, amelyet minden pedagógusnak agyába kell vésnie, hogy rajta keresztül egyszerismindenkorra meggyűljölje az elmúlt rendszer elnyomó kultúrpolitikáját.

	a lakosságban %	a főiskolákon együttvéve %
a szegényparasztság és a munkásság részesedése	56.4	5.4
a birtokososztály és a polgárság részesedése	43.6	94.6
	100.0	100.0

A dolgozó osztályok útja az oklevélig.²⁷

A szociális összetétel problémájáról írott cikkek állandóan felvetik a beiskolázás és a lemorzsolódás tényét. Nem nyujtanánk az előbb elmondottakkal reális képet, ha a keresztemszet vizsgálata után nem alkalmoznánk vertikális vizsgálatot. Vajjon, vethetjük fel a kérdést, az előbb kimutatott munkás- és szegényparasztszty-gyermekek eljutottak-e az oklevélig? 1930—31-ben első elemibe Magyarországon 205.220 gyermek iratkozott be. Ez az idillikus állapot nem sokáig tartott. Negyedik elemibe 1933—34-ben már 174.894 gyermek járt. Hogy nem osztálykülönb-

²⁷ Földes Ferenc tárgyalt művének A szegény néprétegek útja az oklevélig c. fejezetéből. 73. lap.

ség nélkül maradtak ki, ahhoz, azt hiszem, nem kell bizonyíték számunkra. V. elemibe járt 1934—35-ben 126.320 gyermek. Első polgáriban 23.262, a gimnáziumok első osztályába 15.818 gyermek.

Mi a helyzet a középiskolában?

Hogy jutnak tovább a dolgozók gyermekei?

Középiskola	I. oszt. járt 1934—35-ben	10.259 gyerek	(5'9%)
Kereskedelmi	I. oszt. járt 1934—35-ben	3.218 gyerek	(1'8%)
Képzők	I. oszt. járt 1934—35-ben	2.185 gyerek	(1'3%)
Felső mezőgazd.	I. oszt. járt 1934—35-ben	156 gyerek	(0'1%)

„Tehát — írja Földes — a IV. elemiit végzett gyermekeknek mindössze 5—6%-a jut be a középiskolába. És ezek az arányok évről-évre változatlanok. Újabb és újabb példája a törvénybe nem iktatott numerusclaususnak.“

Nem lesz érdektelen figyelemmel végigkísérnünk a következő adatokat: a szegényparasztfiúk átlagos lemaradási aránya 45'5%. Tehát 169 elsőosztályos szegényparasztból 75 jut el az érettségig. Az egyetemi átlagos lemaradási arány 50%. Tehát 169 elsőéves szegényparasztból csak 25 jut el a főiskolai oklevélig (15%). Ugyanilyen számítás alapján kb. 40—45 munkásgyermek jut el évente az oklevélig. E 15—20 és 40—45-ös arány akkor jut kellő megvilágításba, ha figyelembe vesszük, hogy 1920-tól 1930-ig évenként átlagban 1100 oklevél került kiosztásra.

	Abszolút számban	Az oklevél számában	A főiskolákon együtt a hallgá- tók számában
A szegényparasztság és munkásság részesedése	55—65	(5,0—5,9%)	5,4%
a birtokososztály és a polgárság	1035—1045	(94,1—95%)	94,6%

Azt hiszem, nem kell különösebben igazolni, hogy a lemaradások okát elsősorban anyagi okokban kell keresni. Persze környezeti kulturális tényezők közrejátszanak. A jómódúak kulturált környezetből kerülnek ki, ahol „nyelvtanárok, nevelőnők, rádiók, gramofon, stb. ontják a kultúrát, s a gyermek magától értetően kultúrlénnyé fejlődik. A szegényebb gyerekek ezzel nem rendelkeznek. Tele vannak gátlásokkal és lemaradnak. A tanárok és általában a magyar oktatási közvélemény — írja Földes — ezt „természetes kiválasztódásnak“ tartja. Holott sem természetes, sem természetellenes kiválasztódásról, hanem a társadalmi osztálytagozódás automatikus biztosításáról van szó.“²⁸

Az ifjómunkások helyzete.²⁹

Földes Ferenc részletesen tárgyalja az ifjómunkások és az ipari tanulók helyzetét. Megállapítja, hogy az 1930-as népszámlálás 76.462 ipari tanulót mutat ki. A továbbképzést a tanonciskola nyújtja. A beiskolázás e téren rendkívül rossz. Mindössze 70% látogatja rendszeresen a tanonciskolát.

²⁸ Tárgyalt művéből: A szegény néprétegek útja az oklevélig, 73. lap.

²⁹ Tárgyalt művének Iparostanoncoktatás c. fejezete 59. lap.

E réteg oktatása talán a legelmaradottabb. Nem követelik meg az iskola rendszeres látogatását sem. Földes Ferenc rámutat az okra is. „...a tanoncok zöme mindinkább gyári munkás lesz...” Az oktatás legnagyobb hibája, hogy igen kis mértékben szakirányú. Az ipari tanulók mindössze „heti három órában részesülnek szakmájukba vágó elméleti oktatásban”.

A tanonciskolák reformja állandóan napirenden volt. Minden kísérlet és próbálkozás e téren sikertelen maradt. Alapvető oka ennek az volt, hogy figyelmen kívül hagyták az ipari tanuló munkaidejét. Földes Ferenc élesen leszögezi, hogy „a munkaidő 30—40%-os csökkentése nélkül gyökeres tanonciskolai reform elképzelhetetlen”. Megdöbbentő adatokat közöl az ipari tanulók szánalmas helyzetéről:

„Kisipari műhelyekben leginkább a napi 14—16 órás munkaidő jelenti a tanulók napi elfoglaltságát.” „Se kielégítő táplálkozás, se nyugalmat adó lakás, se elegendő éjjeli pihenő, se megfelelő ruházat nem áll az esetek többségében a dolgozó ifjúság rendelkezésére.” „Szabadidejük nincs törvényesen szabályozva s így jelentős részük nem is kap 2—3 éven át egyetlen szabadnapot sem munkaidőben... az 1930—31-es tanévben a tanoncok 38—39%-a beteg volt.”³⁰ „Elfáradt, rosszul táplált, a korai felkeléssel és a ki nem elégítő éjszakai pihenővel elcsigázott, leromlott szervezetükön megdöbbentő arányban válnak úrrá a legkülönbözőbb betegségek.”³¹

Földes Ferenc keményen és élesen feltárja a tényeket. A Szovjet-unió példájára utal. Horthy munkásellenes terrorja idején bemutatja az ipari tanulók helyzetét a szocializmus országában. A forradalmi szociális igazság tudatában az uralkodó osztályok szemébe vágja kemény szavait: „Tűrhetetlen, hogy fiatal, növekedésben lévő szervezetek 14—16 órát munkában görnyedjenek minimális bérért, rossz lakás és étkezési viszonyok között.”³² Az ifjúmunkások és az ipari tanulók helyzetének és oktatásának megváltoztatását a magyar munkásosztály legelemibb követelményeként értékeli ki 1941-ben.

Búszkén idézhetjük Földes szomorú adatainak és megállapításainak olvasásakor népi demokráciánk új tanonctörvényét, amelyről ezt írja Láng György: „Az új tanonctörvény soktízezer magyar iparostanuló számára nyitotta meg az utat az alaposabb szakképzés és az emberibb munkafeltételek felé. Egyben szilárd alapot teremt a szocializmus építésének ötéves tervéhez, az ipari szakmunkás-utánpótlás terén... A törvény azokat a változásokat is mutatja, amelyek az elmúlt évben az államhatalomban és népi demokráciánk minden területén végbementek.”³³

A dolgozók állama az ipari tanulókat egészséges, világos, fűtött tanműhelyekben, szakképzett oktatók vezetésével neveli kiváló munká-

³⁰ Dr. Földes Ferenc tárgyalta művének Iparostanoncoktatás c. fejezet 65. lap.

³¹ U. o.

³² Földes Ferenc tárgyalta műve 68. lap.

³³ Láng György: Az iparosifjúság joga. Szabad Nép 1949. I. 19.

sokká. Tanoncotthonok, tanoncvárosok, üdülőtáborok állanak az ipari tanulók és az ifjúmunkások rendelkezésére.

Küzdelem az írástudatlanság ellen.

Külön fejezetet szentel Földes az írástudatlanság problémájának. Az osztálytársadalom ügyesen elkendőzött szegényfoltjára világít rá. Amikor a hivatalos kormányzat és politika „kultúrfőlénnyről” beszélt, abban az időben 735.076 dolgozó a kultúráltság kiindulópontjához: az írástudáshoz sem érkezett el. Kimutatja, hogy az írástudatlanok 54·7⁰/₀-a szegényparaszt és 14·7⁰/₀-a munkás. Megfogalmazza alapvető tételét: „Az írástudatlanság legalapvetőbb oka a szegénység”.³⁴

Az analfabéták számának megállapítása az 1910-es népszámlálás végrehajtási utasítása alapján történt. E szerint analfabétának számítanak azok is, akik csak saját nevüket tudják leírni, de különben sem írni, sem olvasni nem tudnak.

Földes adataiból kiderült, hogy Horthy népellenes kultuskormányzata nem foglalkozott komolyan ezzel a kérdéssel. Évente mindössze 211 tanfolyam indult 4—5000 hallgatóval. Ilyen keret mellett az írástudatlanság leküzdése évtizedes munka eredménye lenne. Nyíltan ki mondja: „A magyar írástudatlan szegényparasztok és munkások sok-százezres tömegei nem várhatnak évtizedekig, hogy a kultúráltság kiindulópontjára léphessenek, tehát olyan oktatási szervezetre van szükségük, amely évenként nem 4—5000, hanem 40—50.000 írástudatlant tanít meg írni-olvasni”.³⁵

Az MDP programnyilatkozata célként jelöli meg az analfabétizmus gyors felszámolását. A felszabadulás óta eltelt négy év alatt 1204 tanfolyam működött 18.713 hallgatóval. A tanfolyamok száma évről-évre emelkedő tendenciát mutat. A politikai és társadalmi fejlődésnek megfelelően. A Fordulat évében e téren is gyökeres fordulat történt:

1945. évben működött	19 tanfolyam
1946—47. évben működött	83 tanfolyam
1947—48. évben működött	188 tanfolyam
1948—49. évben működött	914 tanfolyam ³⁶

Földes Ferenc kívánságát valóra váltja Pártunk vezetésével a dolgozók állama. Csupán ebben az évben több ezer analfabétatanfolyam indult meg szerte az országban.

Rádió, művészetek.

A könyv további fejezeteiben Földes Ferenc megvizsgálja a rádióengedélyesek osztálytagozódását. Megállapítja, hogy a rádiózás is a vagyonos osztályok monopóliuma. Keserűen jegyzi meg: „Minden szegényparasznak lenne rádiója, ha nem lenne szegényparaszt”.³⁷

³⁴ Földes Ferenc: Tárgyalt mű Írástudatlanság c. fejezete. 80. lap.

³⁵ U. o. 86. lap.

³⁶ Országos Neveléstudományi Intézet Értesítője. 2. szám. 1949.

³⁷ Földes Ferenc tárgyalt művének Rádió c. fejezete. 92. lap.

A művészetek kérdését három részletes fejezetben tárgyalja. Hogyan jut el az irodalom a dolgozókhöz? — veti fel a kérdést. Megállapítja, hogy Magyarországon a szépirodalmi művek átlagosan 2500—3000 példányszámban jelennek meg. „A 2500—3000 példányszám megdöbrentő! Még a polgárság is csak nevetségesen csekély mértékben vásárol irodalmat.”³⁸ A népszerű tudományos munkák átlagos legnagyobb példányszáma 2000, a tudományos munkáké 1000! „E számok egyúttal a tudományos gondolkodás elterjedésének is mértékei.”³⁹

Ugyanakkor a ponyvák kéthetenként, vagy havonta 25—30.000 példányban, a füzetes regények hetenként 10—15—20.000 példányban jelennek meg. A könyvtárak látogatása is nevetségesen csekély. „A könyvtárakat mindössze párezer ember látogatja.” Rámutat a munkásosztály komoly érdeklődésére a tudományos művek iránt a Horthy-rendszerben. „Van kiadónk, akinek társadalmi és politikai kérdéseket tárgyaló könyveit $\frac{3}{4}$ részben munkások vásárolják.”⁴⁰

A művészetekre vonatkozó adatok még ennél is szomorúbbak és élesen rávilágítanak a feudalkapitalista rendszer tudomány- és művészetellenességére. Kimutatja, hogy míg a dolgozóosztályok alig kaptak valamit a művészetből, nem részesülnek örömeiben és szépségeiben, addig nagyon sok munkás- és dolgozó parasztszármazású művészt találunk. Felveti elemzése végén: „Elképzeltetjük, mennyit fognak adni akkor, ha nem egyes egyéneik, hanem széles rétegeik jutnak el a kultúrához.”⁴¹ A képzőművészet állapotának vizsgálatánál nyíltan kimondja: „A szegényparaszt- és munkásrétegek képzőművészeti kultúrájának kérdése már nem kulturális, hanem elsősorban társadalmi kérdés.”⁴²

Földes Ferenc művének tanulságai.

Földes Ferenc életének és munkásságának e vázlatos áttekintése korántsem ad teljes képet kiváló haladó pedagógusunkról. Minden bizonnyal vannak még fel nem kutatott cikkei a folyóiratok és újságok vaskos évfolyamaiban. Feladatunk az is, hogy összegyűjtsük és értékeljük műveiben található pedagógiai jellegű megjegyzéseit és utalásait. Hálás és lelkesítő feladat szembeállítani népi demokráciánk kultúrpolitikájának és közoktatásügyének eredményeit. Így kézzelfoghatóvá válik, mit jelentett kulturális és pedagógiai területen a Felszabadulás. Ez az összehasonlítás igazolja Lenin tanítását, hogy a kultúra és az iskola kérdését az ország gazdasági és társadalmi jellege szabja meg. Az iskola-kérdés megoldása és a nevelés széleskörű fejlesztése elválaszthatatlanul kapcsolódik a társadalom szocialista átalakításának feladataihoz.

Földes Ferenc zárószavában ezt az elvet, mint művének legfőbb tanulságát a következőképpen fogalmazza meg: „... a szegény népréte-

³⁸ Földes Ferenc tárgyalt művének Művészetek c. fejezete 94. lap.

³⁹ U. o.

⁴⁰ U. o. 95. lap.

⁴¹ U. o. 99. lap.

⁴² Földes Ferenc tárgyalt művének Képzőművészetek c. alfejezete. 99. lap.

gek kultúrkérdése kulturális síkon nem oldható meg. Tehát marad a társadalmi megoldás, melynek olyan helyzetet kell teremtenie, hogy a szegényparaszt- és munkásrétegek társadalmi arányuknak megfelelően részesüljenek a kultúrából.⁴³

Zárószavában kifejti a kultúráról és a kulturáltságról vallott nézeteit. „A kultúra fokmérője az ember. Minél nagyobb azoknak az embereknek a száma, akik egy társadalom kultúrájában részesednek, annál nagyobb a társadalom kultúrája... Az alkotott szellemi értékek, az alkotók és a fogyasztók összessége: egy társadalom kultúrája.”⁴⁴ A kultúra helyes marxista értékelésével leleplezte a kultúrfőlényt hangoztató uralkodó osztályokat. Nevelés alatt a dolgozók nevelését értette. Amikor kultúráról beszélt, nem szűk kiváltságos rétegek kultúrájára gondolt, hanem a széles néprétegek kezébe akarta adni a művelődés jogát.

Földes Ferenc a dolgozók kulturális helyzete megváltozása érdekében társadalmi változást sürgetett és követelt. Ez megtörtént a Szovjet-unió felszabadító harcai és Pártunk küzdelmei nyomán.

Népi demokratikus államunk tervszerűen tünteti el az ellenforradalmi rendszer nyomait gazdasági és kulturális területen egyaránt. Az ötéves tervben: „Több, mint félmillió ember, elsősorban a falusi nép gyermekei jutnak szakképzettséghez, vagy magasabb műveltséghez öt esztendő alatt. Lejárt az idő, amikor a műveltség a jómódúak monopóliuma volt, s amikor kizárták a dolgozó nép gyermekeit a középiskolákból és az egyetemekről” — mondotta Rákosi Mátyás, dolgozó népünk nagy vezetője.⁴⁵

Illés Lajos

IRODALOM:

- Földes Ferenc: A raszizmus ideológiai szerepei. „Korunk” XIV. évf. 4. szám, 1939.
- Földes Ferenc: 1789. és a gondolkodás. „Korunk” XIV. évf. 8—9. sz.
- Földes Ferenc: Rákóczi. „Népszava” 1941. XII. 25.
- Földes Ferenc: A munkásgyermek helyzeté a főiskolákon. „Népszava” 1941. I. 26.
- Földes Ferenc: Földmunkások a középfokú iskolákban. „Kelet Népe” VI. évf. 4. sz. 1940.
- Földes Ferenc: Földmunkások a főiskolákon. „Kelet Népe” VI. évf. 7. sz.
- Földes Ferenc: Munkásság és kultúra. „Kelet Népe” VI. évf. 11—12. sz.
- Földes Ferenc: Mennyit költenek a magyar városok kultúrára? „Kelet Népe” VII. évf. 16. sz. 1941.
- Földes Ferenc: Munkásság és szegényparasztság kulturális helyzete Magyarországon. Cserépfalvi. Kék könyvek. 1941.

⁴³ Földes Ferenc tárgyalt művének Zárószó c. fejezete. 109. lap.

⁴⁴ Földes Ferenc tárgyalt művének Zárószó c. fejezete. 106. lap.

⁴⁵ Rákosi Mátyás 1949. ápr. 19. angalföldi beszédéből az MDP első választási nagygyűlésén.

MAI NEVELÉSÜNK KÉRDÉSEI

*„A szovjet hatalom iránt odaadó, művelt, bátor és határozott embereket nevelni, akik nem félnek a nehézségektől, nélkülözésektől, gyűlölik a munkásosztály ellenégeit s akik céltudatosak, a cél elérése érdekében kitar-
tók s akiknek szilárd jelleme minden akadályt legyőz.”*

Sztálin.

A TERMÉSZETTUDOMÁNY A KOMMUNISTA NEVELÉS RENDSZERÉBEN*

Kiváló pedagógusok már ősidők óta az ember harmonikus fejlődéséről álmodoztak és keresték azokat a konkrét utakat, amelyeken meg lehet valósítani ezt az eszmét. De a mindenoldalú fejlődés eszméjének nem volt tudományos talaja, mivel elvonatkoztatva — az emberi társadalom általános fejlődéstörvényeitől elszakítva vizsgálták. A kizsákmányoláson alapuló társadalomban kudarcra voltak kárhóztatva egyes pedagógusoknak azok a kísérletei, hogy a gyakorlatban oldják meg a sokoldalú fejlődés problémáját, mert az élet anyagi feltételei és a társadalmi és politikai rend egyoldalú fejlődésére ítélték az embereket.

Marx és Engels volt az első, aki a társadalom fejlődéstörvényeit tanulmányozva szigorúan tudományos alapra helyezte a sokoldalúan fejlett emberek nevelésére vonatkozó tanítást és bebizonyította, hogy ezt a feladatot a kommunista társadalom viszonyai között feltétlenül meg kell és meg is lehet oldani; „... a kommunista elvek szerint megszervezett társadalom lehetőséget ad tagjainak arra, hogy minden téren felhasználják sokoldalúan kifejlett képességeiket”.¹

Az emberiség történelmében először a szovjet országban kaptak az emberek lehetőséget a sokoldalú fejlődésre. Az emberek sokoldalú fejlődésének az volt a legfontosabb előfeltétele és tényezője, hogy a proletariátus kivívta a politikai hatalmat és új politikai rendet teremtett. A munkásoknak és parasztoknak lehetőségük nyílt arra, hogy

* Megjelent az Anyag és Adatszolgáltatás 1949. november 15-i számában.

¹ Marx és Engels Művei. Goszizdat, 5. köt. 478. lap: (Oroszul.)

érvényesítsék és fejlesszék szervező tehetségüket, hogy résztvegyenek az állam kormányzásában.

Lenin 1919-ben azt mondta, hogy a szocialista társadalom építői „csak sokmilliós tömegek lehetnek”, hogy a szocialista forradalom „csak akkor valósítható meg, ha a tízmilliók tevékenyen, közvetlenül, gyakorlatilag résztvesznek az állam kormányzásában”.²

A szovjet emberek sokoldalú fejlődésének biztosítása szempontjából döntő jelentősége van a szovjet gazdaság szocialista átalakításának.

A szocializmus teljesen megváltoztatta a munka jellegét azáltal, hogy felszabadította a dolgozókat a kizsákmányolás alól. A kommunizmus építésének eszméjétől serkentett munka az igazi alkotó lelkesedés forrása lett a szovjet emberek számára. A munkában nemcsak a létfenntartás eszközét látják, hanem képességeik és sokoldalú fejlődésük megnyilvánulási módját is.

A dolgozók anyagi helyzetének lényeges javulása megteremtette a lakosság kulturális felemelkedésének előfeltételeit.

Lenin és Sztálin, általánosítva a forradalmi mozgalom és a szocialista építés tapasztalatait, új, magasabb fokra emelte a marxizmus megalapítóinak a sokoldalúan fejlett emberek nevelésére vonatkozó tanítását. Kidolgozták a város és a falu, a szellemi és a fizikai munka között fennálló ellentétek megszüntetésének konkrét módjait.

A Sztahánov-mozgalom jelentőségét jellemezve, Sztálin elvtárs rámutatott, hogy ez „iparunk jövőjének képviselője, hogy ebben a mozgalomban a munkásosztály eljövendő kulturális és technikai fellendülésének magva rejlik, hogy ez a mozgalom azt az utat nyitja meg számunkra, amelyen egyedül és kizárólag érhetjük el a munka termelékenységének azt a magasabb fokát, amely a szocializmusból a kommunizmusba való átmenethez, s a szellemi és testi munka közötti ellentét megszüntetéséhez szükséges”.³

A szocialista társadalomban tehát az élet- és munkafeltételek összessége megköveteli az emberek sokoldalú fejlődését és ehhez meg is teremti a szükséges feltételeket és lehetőségeket.

A személyiség sokoldalú fejlődésének alapjait az iskolában kell megvetni. *A szovjet iskola hivatott arra, hogy kinevelje a kommunista társadalom sokoldalúan fejlett tagjait — olyan embereket, akiknek széles társadalmi és politikai látókörük és marxista-leninista világnézetük van, akik jól ismerik a tudomány, a művészet és a modern termelés alapjait, a gyakorlatban alkalmazni tudják ismereteiket, fizikailag fejlettek, erkölcsileg állhatatosak és feltétlenül hűek a kommunizmus ügyéhez.*

Minden egyes tantárgynak elő kell segítenie a szovjet iskola ez általános feladatának megoldását.

² Lenin Művei. 3. kiad. XXIII. köt. 491—492. lap. (Oroszul.)

³ Sztálin: Beszéd a sztahánovisták első szovjetúniói tanácskozásán. Lásd Sztálin: A leninizmus kérdései. Szikra, 1949. 588. lap.

Mindenki tudja, milyen jelentősége van a természettudománynak a dialektikus materialista világnézet fejlődésében. Minden egyes nagy természettudományos felfedezés egyúttal a dialektikus materializmus győzelme is volt a metafizika és az idealizmus felett.

„A természet a dialektika próbaköve — írta Engels —, s el kell ismernünk, hogy a modern természettudomány e próba számára szerfölött gazdag, napról-napra halmozódó anyagot szolgáltatott, s ezzel bebizonyította, hogy a természetben végső fokon minden dialektikusan, nem pedig metafizikusan történik.” (Engels: Anti-Dühring. Szikra, 1948. 23. old.)

A dialektikus materializmus megalapozói nagy tanításuk kidolgozásában kiváló természethúvárok műveiből gazdag anyagot merítettek a filozófiai általánosításokhoz.

A természettudomány iskolai oktatásának óriási tanító és nevelő jelentőségére már az orosz forradalmi demokraták — Herzen, Bjelinszkij, Csernjisevskij, Dobroljubov — is rámutattak. Herzen például azt írta: „Csaknem lehetetlennek tűnik előttünk, hogy természettudomány nélkül igazi hatalmas szellemi fejlődést érjünk el... a természettudománnyal kellene kezdenünk a nevelést, hogy a serdülő elmét megtisztítsuk az előítéletektől és lehetőséget adjunk neki arra, hogy ezen az egészséges táplálékon fejlődjék...”

Piszarev azt hangoztatta, hogy „a természettudomány szembeállítja az embert a valóságos élettel”,⁴ a környező természet urává teszi, lehetővé teszi számára, hogy irányítsa a természet erőit.

A természettudomány nemcsak tárgya, hanem módszere tekintetében is fontos és jelentős. A természettudomány a megfigyelésen és a tapasztalaton alapul: „Ez a tudomány, annak az embernek, aki tanulmányozásának szenteli életét, olyan józan és megvesztegethetetlen gondolkodást, a saját és idegen eszmékkel szemben való olyan igényességet, olyan kritikai erőt ad, amely ezt az embert elkíséri az általa választott tudomány keretein túlra és rányomja bélyegét valamennyi gondolatára és cselekedetére.”⁵

„A természeti ismeretek teljesen megfelelnek a gyermeki elme természetes szükségleteinek”,⁶ kielégítik kíváncsiságának első felvillanásait.

Piszarev véleménye szerint ezért kell az általános műveltség alapjává tenni a természettudományt, amely szilárd ismeretekkel fegyverzi fel a tanulókat és fejleszti szellemüket.

K. D. Usinszkij, a nagy orosz pedagógus azt mondta, hogy előbb-utóbb „a természettudomány tanítására fogják fordítani a legtöbb időt. Azt hiszem, nehéz bármilyen más tantárgyat találni, amely a természettudománynál jobban fejlesztené a gyermek észbeli képességeit.”⁷

⁴ Piszarev. Válogatott pedagógiai írások. Ucspedgiz, 1938. 220. lap. (Oroszul.)

⁵ Ugyanott, 222.

⁶ Ugyanott, 219.

⁷ Usinszkij. Válogatott pedagógiai művek. Ucspedgiz, 1939. 1. köt. 144—145. lap. (Oroszul.)

A cári önkényuralom viszonyai között azonban a természettudomány csak tengődhetett az iskolában, mert a kormányzó körök a materialista eszmék veszélyes palántáját látták benne. A természettudomány csak a győzelmes szocializmus országában foglalhatta el az iskolában az őt megillető helyet, ahol már valóban tudományos formában tanítják.

A szovjet iskolában a természettudomány olyannak mutatja be a természetet, amilyen a valóságban. A természet élettelen tárgyait, a növényeket és az állatokat az objektív valóság reálisan létező jelenségeiként vizsgálja, amelyek a természeti okok hatására keletkeznek, szakadatlanul változnak és fejlődnek.

A természet dialektikus. A természet helyesen megszervezett tanulmányozása *hatalmas eszköz a dialektikus gondolkodás kialakításában.*

A gyermekek a tanulás első lépéseitől megszokják, hogy a természeti jelenségeket *kölcsönös összefüggésükben és feltételezettségükben* vizsgálják. A gyermekek már az elemi iskolában látják, amikor az évszakok váltakozását figyelik, hogy a meleg tavaszi napok beálltával gyorsan olvad a hó; az elolvadt hó vize felduzzasztja a folyókat, szét-töri a jégpáncélt — megkezdődik a jégzajlás, az áradás; a tavaszi nap melegtől lassanként felenged a föld és zöld növénysszőnyeg borítja el. Mindezt a gyerekek könnyen megértik, leköti figyelmüket és ezekkel a világos benyomásokkal behatol tudatukba a természeti jelenségek kölcsönös viszonyának eszméje.

Mennél nagyobbak a gyerekek, annál bonyolultabb és mélyebb kapcsolatok tárulnak fel előttük: a növények, állatok és az ember szerveinek felépítését e szervek funkcióival, a növények és állatok szervezetének sajátosságait életviszonyaikkal kapcsolatban tanulmányozzák.

A gyermekek már a tanulás elején megszokják azt is, hogy a természeti jelenségeket *változásukban és fejlődésükben*, keletkezésükben és pusztulásukban észleljék. Már az I. és II. osztály tanulói észreveszik az időjárás évszakos változásait és a növények és állatok életében ezzel kapcsolatban felmerülő változásokat. Az iskolaudvaron van egy nyírfa. Ezt a nyírfát nyáron zöld levelek borítják. Eljön az ősz, beáll a hideg, és a nyírfa levelei elsárgulnak, majd lehullanak. Télen fehér hóruha díszleg a nyírfán. Pedig ez ugyanaz a nyírfa, amelyet korábban is láttak. Az, de mégsem az... Elérkezik a tavasz, erősebben melegít a nap, elolvad a hó, kizöldül a fű, és a nyírfa ismét megváltoztatja külsejét: a fa rügyeket bont, s halványzöld lomb borítja.

A gyermekek a faiskolában nyírfákat nevelnek és megfigyelve azokat, meggyőződnek arról, hogy minden egyes nyírfa, mint minden más növény is, állandóan nő és fejlődik.

A gyermekek megfigyelik, hogy a borsószem, amely egész télen minden változás nélkül — külsőleg teljesen élettelenül — a szekrényben volt, ha vízbe teszik felduzzad, csírázik és kihajt. Néhány hét alatt a magból zöld levelektől, virágoktól és terméstől borított növény lesz. Fejlődnek az állatok is: a lepkék petéiből hernyók bújnak elő, a hernyók nőnek, behábozódnak és a gubóból lepke lesz. Mindez olyan érdekes és szórakoztató a gyermekeknek; ezekkel a kézzelfogható tények-

kel együtt a gyermekek tudatába behatol az az eszme, hogy *a természetben minden változik és ezek a változások természeti okok hatására történnek.* A további tanítás pedig kifejleszti és megszilárdítja bennük ezt az eszmét.

De talán csak a természet élőlényei mennek át változásokon? Kítnik, hogy nem. Az élettelen természet tárgyai is változnak: a víz a fagy hatására jéggé lesz, a jég a melegtől megolvad és vízzé változik, a víz felmelegítésre forr és párává lesz. Hasonló változásokon mennek át a természet más tárgyai is: ón, ólom, réz, vas és más fémek felhevítéskor felolvadnak, cseppfolyóssá válnak, lehűléskor pedig ismét megszilárdulnak.

A felsőbb osztályokban a tanulóknak fel kell ismerniök az élő szervezetek és az élettelen tárgyak változásában meglévő minőségi különbségeket. A tanító, amikor az élettelen és élő természet tárgyait változásaiival megismerteti a tanulókat, olyan tényekre is felhívja figyelmüket, amelyek később lehetővé teszik, hogy a természet fejlődésének dialektikus, ugrásszerű jellegéről, az anyag örökkévalóságáról, megsemmisíthetetlenségéről igen fontos következtetéseket vonjanak le. Magyarazzuk meg ezt a gondolatot példákkal.

A tanulók megfigyelik, hogy a lombikban hogyan melegszik és forr a víz. A higanyoszlop lassan emelkedik a hőmérő üvegcsővében, noha a vízen egyelőre semmi lényeges változás nem látható. S lám, a higanyoszlop a 100° jelzésig emelkedik. A víz forr, és amíg forr, a hőmérő változatlanul 100°-ot mutat, bármennyire is melegítjük a vizet. Hasonló ugrást észlelnek a gyermekek a hó olvadásánál is: a hó hőmérsékletének lassú emelkedése közben nem látható semmiféle változás. De amint a higanyoszlop 0°-ra emelkedik, a hó olvadni kezd, s amíg olvad, a termométer 0°-ot mutat, bármennyire is melegítjük a hóval telt csészét. A hó és a víz hőmérsékletének fokozatos változásai egy bizonyos fokon halmazállapotuk gyors megváltozására vezetnek.

A gyermekek megfigyelik a borsó fejlődését. A fiatal növényen nem voltak még sem bimbók, sem virágok. De a fejlődésnek egy bizonyos fokán megjelennek a bimbók.

A természeti fejlődés ugrásszerű jellegét szemléltetően megmutathatjuk a gyermekeknek az állatok egyéni fejlődésén is: a rovarok teljes változásokon mennek át, a kis madarak a tojásból bújnak ki, az emlősállatok kicsiket szülnék. A változások tehát nemcsak a tárgyak méreteinek növekedésében nyilvánulnak meg, hanem azzal is kapcsolatban vannak, hogy valami új, olyan valami keletkezik, ami korábban nem volt meg.

A gyermekek megfigyelik, hogy a sódarab hogyan olvad a vízben. „A só eltűnt” — ezt az elhamarkodott következtetést vonják le. De csakugyan így van-e? A tanító megkóstoltatja velük a vizet. Sós. Tehát, a só nem tűnt el, itt van a vízben, csak megváltoztatta formáját. De vajjon nem lehet-e a sót kivonni a vízből? Mint kitűnik, lehet: a gyerekek elpárologtatják az oldatot, és a porceláncsésze alján megmarad a só.

A gyerekek teleöntötték egy csészét vízzel és betették a szekrénybe. Néhány nap múlva nem volt víz a csészében. „A víz eltűnt” — mondják a gyerekek. S a tanítónak ismét az a feladata, hogy behozonyítsa, a víz nem tűnt el, hanem csak elpárolgott, vagyis megváltoztatta halmazállapotát, láthatatlan gőzzé lett. Hogyan bizonyítsa ezt be? Meg kell kísérlni a páráát újból vízzé alakítani. Ehhez az szükséges, hogy a víz párájával telített szobalevegő valamilyen hideg tárggyal kerüljön érintkezésbe. A tanító hóval telt poharat helyez az asztalra és a pohár külső falain vízcseppek jelennek meg. Honnan kerültek elő? A levegőben levő láthatatlan pára a pohár hideg falával érintkezve lehűlt és vízzé változott. A víz tehát nem tűnt el, amikor elpárolgott, hanem csak megváltoztatta formáját, más halmazállapotba (légneműbe) csapott át.

Mindezek a tények, amelyekben szemléltetően megnyilvánulnak a természet dialektikus fejlődésének általános törvényei, erős nyomokat hagynak a gyermek tudatában. Ezekből a megfigyelésekből a tanító egyelőre igen szűkkörű következtetéseket von le, amelyek csak egyes adott esetekre vonatkoznak: „a só nem tűnik el”, „a víz nem tűnt el”, „a víz 100°-on forr” stb. A felsőbb osztályokban azonban már szélesebbkörű és mélyebbreható következtetéseket és általánosításokat vonnak le ezekből a tényekből és részleges következtetésekből: az anyag örökkévaló, a mennyiségi változások minőségi változásokba csapnak át, a fejlődés ugrásszerű, stb. A természetrajztanárnak az a feladata, hogy az ilyen következtetések számára előkészítse a talajt és konkrét anyagot gyűjtson a későbbi általánosítások számára.

Ugyanilyen fokozatosan tárják fel a tanítás során a szervezetek *történelmi* fejlődésének lényegét és törvényeit is. A tanulók az élettelen természettel foglalkozva a köszén keletkezésének tanulmányozásakor megtudják, hogy a szénrétegekben talált őskori növények igen különböznek a mai növényektől. A mészkőben és más kőzetekben talált őskori növény- és állatmaradványok is arról tanúskodnak, hogy az őskori és mai szervezetek között nagy különbségek vannak. A tanító e tények ismertetése után erre a következtetésre vezeti rá a tanulókat: a növények és az állatok nem voltak mindig olyanok, amilyeneknek ma látjuk őket; sok millió év folyamán lényegesen megváltoztak. Ennyit kell tudniok az elemiiskolai tanulóknak a növényi és állatvilág történelmi fejlődéséről.

A fejlődéstudomány alapuló növénytan és állattan óráin folytatódik a tények felhalmozása: a tanulók megismerkednek egyes növény- és állatcsoportok keletkezésével, de még nem kapnak részletes elméleti magyarázatokat.

A darwinizmus alapjait ismertető órákon egységes rendszerbe foglalják az alsóbb osztályokban felhalmozott tényeket és e tények alapján elméleti magyarázatot adnak: a tanulók a növények és állatok fejlődésének materialista *elméletét* tanulmányozzák.

A gyermekek tudatában tehát a természet konkrét tényeinek megismerésével fokozatosan gyökeret vernek a dialektika eszméi. *A tanulók a gyakorlatban elsajátítják a dialektikát a nélkül, hogy filozófiai taní-*

túsként tanulmányoznák: a dolgok dialektikája megteremti az eszmék dialektikáját. A dialektikusan fejlődő természet tanulmányozása hatalmas eszköz arra, hogy a tanulókat dialektikus gondolkozásra neveljük.

Jellemezve a dialektikus materializmust, mint a marxista-leninista párt világnézetét, Sztálin elvtárs rámutat, hogy a természeti jelenségek megismerésének ez a módszere dialektikus a természeti jelenségekről adott magyarázata pedig — materialista. A természetrajz helyesen, tudományosan magyarázza a természeti jelenségeket és ezáltal elősegíti azt, hogy a tanulóknak kialakuljanak a marxista világszemlélet alapjai.

A gyermekek az egyes anyagok — víz, levegő, ásványok, növények, állatok — tanulmányozása közben megtudják, hogy valamennyi természeti tárgy bizonyos helyet foglal el a térben, hogy mindegyiknek súlya van és mind hat érzékszerveinkre. A természeti tárgyakra hatva feltárjuk tulajdonságaikat. Mindez a világ realitásáról győzi meg a tanulókat: a világ valóságban létezik, nempedig csak képzeletünkben.

A „naiv realizmus“, a mindennapi emberi *„tapasztalat“* hozza létre azt a meggyőződésünket, hogy a dolgok, a világ, a környezet tőlünk függetlenül létezik⁶ — mutat rá Lenin.

Érzékeink segítségével azonban csak olvassuk a természet könyvét, mondotta Feuerbach, s csak elménk segítségével érthetjük meg azt. A tanító a természetrajzórán át gondoltatja a gyerekekkel az érzékelések adatait és segítségünkre van abban, hogy a tárgyak és jelenségek külseje mögött meglássák belső lényegüket, feltárják a természeti jelenségek anyagi okait. Míg az alsóbb osztályokban, mint fentebb láttuk, a jelenségeknek csak legnyilvánvalóbb, legszembeesőbb, legközvetlenebb okait tárhatjuk fel, a középiskolai tanulók már az élő szervezetekben végbemenő mély, belső anyagi folyamatokat is megértik. A növények tanulmányozásánál például a tanulóknak meg kell érteniük, hogy a növények a földből és a levegőből merített anyagokkal táplálkoznak, hogy a magvas gyümölcsök a virágok rügyéből ezek megtermékenyítésének eredményeként fejlődnek ki, stb. A darwinizmus alapjainak tanulmányozásánál a tanulók megismerik olyan bonyolult jelenségek materialista lényegét, mint az öröklődés és változékonysága.

A középiskolai biológia azokkal a modern tudományos *elméletekkel* ismerteti meg a tanulókat, amelyek materialista magyarázatot adnak az olyan bonyolult jelenségekről, mint a földi élet keletkezése és fejlődése, a növények és állatok fejlődése, az ember származása, a lélektani jelenségek keletkezése és lényege.

Mindezek az elméletek együtt a dialektikus materialista világnézetet alkotó tudományos nézetek harmonikus rendszerét alkotják.

A tanulók materialista világnézetének kialakítása szempontjából óriási jelentősége van annak, hogy elsajátítják a *természet megismerhetőségének* elméletét; „... a marxizmus filozófiai materializmusa abból indul ki, hogy a világ és törvényszerűségei igenis megismerhetők, hogy a természet törvényeiről való ismereteink, a tapasztalat, a gyakorlat ellenőrzése mellett, megbízható ismeretek, melyek objektív igazságok

⁶ Lenin. Materializmus és empiriokriticizmus. Szikra, 1948. 59. lap.

jelentőségével bírnak, hogy meg nem ismerhető dolgok a világon nincsenek, legfeljebb olyanok, amelyeket eddig még nem ismertünk meg, de a tudomány és a gyakorlat segítségével a jövőben ezeket is fel fogjuk deríteni és meg fogjuk ismerni”.⁹

A materializmusnak ezt a legfontosabb eszméjét a természettudomány történetéből vett konkrét tények alapján és a micsurini biológia sikereivel való megismertetés útján tárjuk fel a tanuló előtt.

A tanító tehát, a nélkül, hogy kifejtene a marxizmust, mint filozófiai tanítást, úgy építi fel előadását, hogy a megvizsgált természeti tényekből önként adódnak a materialista következtetések és hogy ezek a következtetések a tanuló meggyőződésévé válnak.

A marxista-leninista világnézetet mélyreható *pártszerűség* hatja át. Lenin ezt írta: „... a materializmus mintegy magában foglalja a pártszerűséget, az események minden értékelésénél arra kötelez, hogy egyenesen és nyíltan bizonyos társadalmi csoport álláspontjára helyezkedjünk”.¹⁰

A pártszerűség áthatja azokat a tudományokat is, amelyekre a kommunista világnézet felépül. T. D. Lüszenko akadémikus a Leninről elnevezett Országos Mezőgazdasági Akadémia augusztusi ülészakán mondott előadói beszédében gyönyörűen kimutatta annak a harcnak osztálylényegét, amelyet hosszú éveken át a biológiai tudomány frontján vívtak. A biológus nem fejtheti ki politikamentesen a harcos micsurini tanítást. A tanító, amikor megismerteti a tanulókkal a micsurini biológia alapeszméit, szembeállítja ezt a biológiát a reakciós idealista tanításokkal, feltárja a darwinizmus és a micsurini tanítás körül folytatott eszmei harc osztálygyökereit.

A növényi és állati életfolyamat anyagi voltának feltárásakor például az előadó megmutatja a tanulóknak, milyen tarthatatlanok és reakciók a vitalisztikus tanítások, amelyek valami különös „életerő”-vel ruházzák fel az élő szervezeteket. A szervezetek változékonyságát és alkalmazkodását és az ezt magyarázó marxista elméleteket ismeretve, a természettudomány előadója leleplezi a természet „eleve meghatározott harmóniájának”, a természetben uralkodó „észszerűség” mítoszáit.

Az élenjáró tanítók és tudósok harcosszellemben kifejtik azoknak az ismertetőjeleknek és tulajdonságoknak örökölhetőségét, amelyeket a növényi és állati szervezetek életük folyamán szereznek, úgyszintén azt a harcot, amely a micsurinisták és a weissmannisták-morganisták között e kérdés körül támadt. Feltárva a weissmannizmus-morganizmus reakciós lényegét, a tanítók megemlékeznek arról az óriási kárról, amelyet ez az áltudomány a mezőgazdaságnak okozott, mert megfosztotta a gyakorlati embereket attól a lehetőségtől, hogy tudatosan irányítsák a növények és állatok természetét.

Az emberi fajok ismertetésénél, a tanító ismerteti azoknak a „fajelméleteknek” reakciós lényegét, amelyeket a hitlerizmus imperialista

⁹ Sztálin: A dialektikus és történelmi materializmusról. Lásd Sztálin: A leninizmus kérdései. 642. lap.

¹⁰ Lenin Művei. 4. kiad. 1. köt. 380—381. lap. (Oroszul.)

rablópolitikájának és a gyarmati rabságnak igazolására felhasználta, s megemlékezik arról, hogy a faji badarságok a mai imperialista Amerikában újból széles körben elterjednek. Kifejti Darwin tanítását a létért folyó harcról és bírálja Malthusnak a túlnépesedésről szóló reakciós eszméit, amelyeket Darwin gépiesen átültetett az élő természet területére.

A biológiai előadások következetes pártszerűsége harcos bolsevik jelleget ad a tanulók biológiai képzettségének.

A természetrajzi előadások helyes megszervezése *szovjet hősiességre és nemzeti büszkeségre* neveli a tanulókat.

A tanító, aki szereti hazája természetét, a tanulóba is beoltja ezt a szeretetet. A tanító büszke a hazai tudomány kiváló képviselőire: Szecsenovra, Pavlovra, Timirjázevre, Micsurinra, Viljamszra, Lüszenkóra és másokra, s a tanulóban is kifejleszti a nemzeti büszkeségnek ezt a nemes érzését. A tanító a biológiai órákon és az iskolánkívül foglalkozásokon megemlékezik a szovjet szocialista rend előnyeiről, arról a szocialista rendről, amely a nép birtokába adta a természeti kincseket és a földet, felébresztette a kolhozparaszttság alkotó kezdeményezését, s így a szocialista haza, a szovjet nép nagy vezérei: Lenin és Sztálin iránti szeretetre és odaadásra neveli a tanulókat.

De a tanító ugyanakkor arra is neveli a tanulókat, hogy gyűlöljék azokat az embertelen elméleteket, amelyek szerint nem minden faj egyenértékű, gyűlöljék a vitalistáknak, weissmannistáknak és morganistáknak mindazokat a kísérleteit, amelyekkel meg akarják hamisítani Darwin materialista tanítását, gyűlöljék a burzsoázia szekértolóit, akik vallásos idealista eszmékkel méltelyezik a dolgozók tudatát.

A természetrajz elméletben és gyakorlatban megismerteti a tanulókat a modern szocialista mezőgazdasági termelés alapjait, rászoktatja őket a termelőmunkára.

„A micsurini tanítás ereje abba rejlik, hogy szoros kapcsolatban van a kolhozokkal és szovhozokkal, hogy a szocialista mezőgazdaság gyakorlatilag fontos feladatainak megoldása útján dolgozza ki a mélyreható elméleti kérdéseket.”¹¹

A tanító a szocialista mezőgazdaság gyakorlati anyagával gazdagítja előadását és ragyogó példákkal mutatja meg, hogy a micsurini tanítás hogyan fejlődött szoros kapcsolatban ezzel a gyakorlattal és hogyan segítette és segíti a szocialista mezők és kertek termékenységének és az állattenyésztés termelékenységének emelését.

A szovjet agrobiológiai tudomány újabb ragyogó győzelme az a Sztálin elvtárs kezdeményezésére elfogadott nagyszerű terv, amelynek értelmében bolsevik harcot indítunk a szárazság ellen és a Szovjetunió európai sztyeppés vidékein óriási területen átalakítjuk a természetet. Ennek a tervnek elméleti alapja Dokucsajev—Kosztüceev—Viljamsz tanítása a talaj átalakításáról és a talajtermékenység emelésének módjairól, valamint Timirjazev—Micsurin—Liszenkó tanítása a növényi világ átalakításáról. A történelemben példátlan a természet ilyen átalakítása.

¹¹ Liszenko: A biológiai tudomány helyzetéről.

Minden biológia-tanítónak kötelessége, hogy megismertesse a tanulókkal ezt a nagyszerű tervet.

„Mi nem hinnénk a tanításban, nevelésben és műveltségben, ha csak az iskolára szorítkoznánk s el volna szakítva a viharzó élettől“¹² — mondotta Lenin az ifjúságnak. Más helyen Lenin rámutat, hogy „nem alkothatnánk magunknak eszményt a jövő társadalmáról, ha nem egyetemenként az ifjú nemzedék oktatását a termelőmunkával: sem az oktatás és képzés termelőmunka nélkül, sem a termelőmunka egyidejű oktatás és képzés nélkül nem emelkedhetne arra a fejlődési fokra, amelyet a modern technika színvonala és a tudomány mai állása megkövetel“.¹³

A biológiai oktatás egyesítése a tanulók mezőgazdasági termelőmunkájával, hatalmas eszköz a kommunista nevelésre. A tanulók saját szemükkel győződhetnek meg arról, hogy milyen nagyszerű a micsurini tanítás, amely a természetet leíró és magyarázó tudományból olyan tudománnyá alakította a biológiát, amelynek az a célja, hogy az ember érdekében tervszerűen átalakítsa az élő szervezeteket.

Az iskolai laboratóriumi foglalkozásokon és a mezőgazdasági munkában a tanulók olyan gyakorlati jártasságra tesznek szert, amelynek nagy hasznát veszik majd *jövőbeli gyakorlati tevékenységükben*.

Ez lehetővé teszi, hogy olyan *erkölcsi tulajdonságokra* neveljük őket, mint a munkához és a szocialista tulajdonhoz való szocialista viszony, a közösségi szellem, a kötelességtudat és felelősségérzet, a fegyelem, a kitartás, és a szovjet ember más jellemvonásai.

A mezőgazdasági munka és a sétéval egybekötött tanulmányi kirándulások elősegítik a *gyermekek fizikai fejlődését és egészségét*. Nagy jelentősége van annak is, hogy a gyermekeket egészségvédelmi rendszabályokra tanítják.

A természettudománynak nagy jelentősége van a *tanulók esztétikai nevelése szempontjából* is.

Usinszkij, a gyermekkorában szerzett benyomásokra visszaemlékezve ezt írta: „A szabadság, a szabad tér, a természet, a városka gyönyörű környéke, ezek az illatos vízmosások és a hullámozó mezők, a rózsaszín tavasz és az aranyszínű ősz, hát nem ezek voltak a mi nevelőink? Mondhatják rám, hogy barbár vagyok a pedagógia terén, de életem benyomásaiból azt a mély meggyőződést merítettem, hogy a szép táj olyan óriási nevelő hatással van az ifjú szellem fejlődésére, amellyel aligha vetekedhetik a pedagógusok hatása“.¹⁴

Az elmondottakból világosan kitűnik, milyen óriási jelentősége van a természetrajznak a *tanulók sokoldalú fejlődése, világnézetük és kommunista erkölcsük alapjainak kialakulása szempontjából*.

M. N. Szkatkin.

(„Jesztevoznanyie v skolje“ 1949. 1. sz.)

¹² Lenin: Válogatott művek. Szikra. 1949. 2. köt. 803. lap.

¹³ Lenin Művei. 4. kiad. 2. köt. 440. lap. (Oroszul.)

¹⁴ Usinszkij kiadatlan műveinek gyűjteménye. Pedagógiai, antropológiai és biográfiai anyagok. Szentpétervár 1908. 10. lap. (Oroszul.)

„A proletariátus diktatúrájának korszakában a Párt egyik lényeges feladata abban áll, hogy fejlessze a régi nemzedékek nevelését, a proletárdiktatúra és a szocializmus szellemében.“
S z t á l i n.

ZSDÁNOV FELSZÓLALÁSÁNAK PEDAGÓGIAI TANULSÁGAI¹

I. Zsdánov kritikájának aktualitása.

Amikor e folyóirat hasábjain részletesen elemezzük Zsdánovnak, a filozófia és a művészet kérdéseire vonatkozó fejtegetéseit, ezt elsősorban azért tesszük, hogy megkíséreljük kifejtetni belőlük mindazokat a következményeket és tanulságokat, amelyeket a filozófia és a művészet problematikáján túlmenő, általánosabb tudományelméleti jelentőségük-nél fogva a pedagógiára mint tudományra nézve levonhatunk és amelyeket ennél fogva az új magyar szocialista neveléstudomány marxista-leninista alapokon való felépítésénél irányadóknak tekintünk.

A szocialista társadalomban a marxista filozófiának, a dialektikus materializmusnak döntő fontosságú társadalmi funkciója van. Nem néhány egyetemi professzor világnézete, hanem — és ez először fordul elő a filozófia történetében — a Párton keresztül egész tömegeket mozgató, erőteljesen hatékony, a tudomány igazságában gyökerező elméleti fegyver.

A marxi-lenini filozófia fegyverével a proletariátus a szocialista társadalom rendjéért küzd a régi korhadó társadalom ellen. A szocializmus filozófiája tehát nem tudományos magánügy, hanem közügy és egy-szersmind az ideológiai front éles fegyvere. Ez a körülmény magyarázza meg azt a hatalmas érdeklődést, amellyel a szovjet közvélemény és a népi demokráciák haladó közvéleménye Zsdánovnak 1946—48-ban a filozófia és a művészet néhány vitás kérdésében kifejtett állásfoglalását kísérte.

Mi teszi nálunk aktuálissá Zsdánov állásfoglalásának elemzését? Népünk vezetői az utóbbi időkben többször hangsúlyozták, hogy miután gazdasági és politikai téren több döntő csatát sikerrel megvívunk; arra kell törekednünk, hogy az ideológia mezején szilárdítsuk meg állásainkat, azon a területen, ahol az osztályellenség még mindig ügyesen leplezi magát, nem utolsósorban a tudomány és az irodalom terén.

A vagyonos osztályok műveltségi monopóliumát megszüntettük és elértük azt, hogy egyetemeinken és főiskoláinkon nagy számban tanulnak munkás- és szegényparaszt-származású hallgatók. De vannak-e a szocialista tudósképzés céljaira alkalmas, marxista-leninista szellemű tudományos színvonalú egyetemi tankönyveink? Mindannyian tudjuk,

¹ A. A. Zsdánov: A művészet és filozófia kérdéseiről. Szikra kiadás. Budapest, 1949.

hogy e tekintetben igen rosszul állunk, hogy úgyszólván még minden hátra van. Mert ha el is értük azt, hogy egyetemi és főiskolai katedráinkon több marxista tudós tanítja a marxista-leninista tudományt, a nyomtatott betűn keresztül még mindig a burzsoá tudomány torzító tudománytalansága „neveli” ifjúságunkat. Tisztában kell lennünk azzal, hogy fejlődésünk során mi is eljutunk arra a fokra, amelyen a szocialista filozófia és művészet kérdéseinek megvitatása — úgy amint az a Szovjetúnióban történt — egy egész népet érintő hatalmas értekezletre szélesedhet. Joggal várhatjuk és remélhetjük, hogy mi, akik gazdasági és politikai fejlődésünkben is a Szovjetunió tapasztalatait használhatjuk fel és követhetjük, a tudomány és művészet frontján is hamarosan olyan kérdések megvitatásának szükségességével fogjuk magunkat szemben találni, mint amilyenekre Zsdánov nagyjelentőségű fejtegetései vonatkoznak.

Zsdánov elemzései olyan tudományelméleti szempontból általános jelentőségű irányelveket tartalmaznak, amelyek a szocialista tudósképzés céljait szolgálni hivatott marxista-leninista szellemű új egyetemi tankönyvek elkészítésénél általában útmutatásul szolgálhatnak. Mi megkíséreljük levonni Zsdánov kritikájából azokat a konzekvenciákat, amelyek a pedagógia marxista-leninista szellemű történeti tárgyalására helyesen vonatkoztathatók.

2. Az elmélet pártyszerűségének elve.

Lássuk, miben áll Zsdánov kritikájának lényege? Zsdánovnak, mint tudjuk, vezető szerepe volt abban a filozófiai vitában, amely a Szovjetúnióban 1947. nyarán Alexandrov „A nyugateurópai filozófia története” c. könyvének megjelenésével kapcsolatban kialakult. Zsdánov élesen rávilágít a könyv néhány alapvetően súlyos hiányosságára: arra, hogy hiányzik a könyvből a filozófiatörténetnek, mint tudománynak marxista szempontú meghatározása, hogy a szerző a burzsoá tudományt követi, amikor a „keleti” és „nyugati” kultúra megkülönböztetésére támaszkodva a filozófia történetét önkényesen felosztja a nyugateurópai és az orosz filozófia történetére, hogy a filozófia történetével csak a marxizmus keletkezéséig foglalkozik, hogy a szerző, a helyett, hogy a filozófia tudományos történetét a materialista világnézet keletkezésének és fejlődésének történeti szemléletében és így e tudomány feladatát a materialista gondolat fejlődése törvényszerűségeinek felkutatásában látná, a helyett, hogy a filozófia történetét mint a materializmus és idealizmus szüntelen harcának történetét fogná fel, a különféle filozófiai iskolákat tiszta egymásmellettiségükben és egymásutániségükben tárgyalja. Tehát „a filozófia történetét nem marxista megvilágításban úgy magyarázza, mintha az egyik filozófiai iskolának a másikkal való fokozatos felváltása lenne.” Hibáztatja Zsdánov, hogy a szerző a filozófia fejlődését mint pusztá mennyiségi növekedést ábrázolja, és így olyan benyomás kialakításához járul hozzá, mintha a marxizmus más filozófiai iskoláknak egyszerű leszármazottja volna, a helyett, hogy a marxizmusból azt emelné ki, ami abban minőségileg új és forradalmi.

Súlyos hibája a könyvnek, hogy bár megállapítja, hogy a filozófiai gondolkodás fejlődését a társadalom életének anyagi feltételei határozzák meg, ezt a szempontot valójában és helyesen seholsem alkalmazza, a filozófia osztályjellegét, történeti-társadalmi meghatározottságát nem veszi észre, a különféle filozófiai áramlatokat inkább belső tartalmi összefüggésükben tárgyalja, és így az eszme történetfelettsége koncepciójának az idealista filozófiákra jellemző hibájába esik. Mindezek és még egyéb hibák említése után Zsdánov rámutat arra, — és ez az, ami Zsdánov kritikájában nemcsak a filozófiára, hanem a művészetre és irodalomra vonatkozó részeknek a tulajdonképeni magvát alkotja — hogy a szóbanforgó munkát a polgári objektívizmus hibája jellemzi, hogy hiányzik belőle a marxista-leninista eszmeiség, az igazi pártszerű forradalmiság, egyszerűen az, amit Lenin és Sztálin az *elmélet pártszerűsége* elvének neveztek.

Miben jelentkezik ez a filozófia történetírójánál? Alexandrov könyve, amint erre Zsdánov rámutat, az ellentétek kibékítésére, ill. elkenésére törekszik, „mielőtt megbírnána valamely burzsoá filozófust, elismeri annak érdemeit² és tömjénez neki“. A burzsoá tudomány jellegzetes vonása az „objektívizmus“ — valójában álobjektívizmus —, amely az elméletre nézve a „tudomány a tudományért“, a művészetre és irodalomra nézve pedig „a művészet a művészetért“ jelszavait, tehát a szellemi kultúra „osztályfölöttségét“ és „pártatlanságát“ hirdeti. Lenin és Sztálin, amint tudjuk, kíméletlenül leleplezték ennek az álláspontnak nagyon is pártos, elfogult jellegét, amikor rámutattak arra, hogy ezek a jelszavak csak leplezik azt aényt, hogy a polgári tudósok az elmélet problémáit éppen a maguk legönzőbb osztályérdekeinek szempontjából oldják meg, és ugyanakkor behozonyították azt is, hogy az igazi pártatlanságot, a társadalmi jelenségeknek valóban objektív felfogását és értékelését egyedül a proletariátus világnézetének forradalmi párt-szerűsége teszi lehetővé. Az elmélet párt-szerűsége elvének elméleti alapja Lenin visszatükröződési elméletében van és éppen ez a biztosítéka annak, hogy míg a polgári tudomány a valóságnak a maga érdekeit szolgáló eltorzítására törekszik, addig a proletariátus párt-szerű világnézete a valóság tárgyilagossága és tudományos megismerésére támaszkodik. „A proletár párt-szerűség helyesen tükrözi vissza a valóságot és annak fejlődését. A marxizmus-leninizmusban a párt-szerűség és a megismerés tárgyilagossága szervesen egybeforranak. Helytelen volna azt állítani, hogy a marxizmus-leninizmus egyfelől a párt-szerűségi elv követését, másfelől a tárgyilagosságot követeli. Ez a két vonás benső kapcsolatban van egymással és egyetlen egészet alkot... A proletár párt-szerűség és a történeti igazság egybeesnek. A proletariátus osztályálláspontja a modern élet objektív és tudományos megismerésének elengedhetetlen feltétele.“²

A marxista-leninista filozófia tehát leplezetlenül és bevallottan párt-tudomány. Természetesen a polgári tudománynak is megvan a maga

² B. A. Csagin: A filozófia párt-szerűsége és a polgári objektívizmus elleni harc. Szikra kiadás. Budapest, 1949. 20. l.

igen határozott osztályjellege, amit ez a „pártfölköttség“ és „osztályfölköttség“ jelszavainak hangsúlyozásával csak álcázni tud, de nem szünt meg, nem küszöböli ki, egyszerűen azért nem, mert nincs olyan ideológia, amely az osztályharcot független, politikamentes volna.

Az elmélet pártszerűségének elve tehát a tudomány síkján is következetes harcot, forradalmi lendületet kíván. A filozófiában voltaképpen éppoly valóságos osztályharc folyik, — a materializmus és idealizmus harca, —, mint amilyen gazdasági és politikai életünket jellemzi. Alexandrov munkájából — ez Zsdánov kritikájának lényege — ez az osztályharcos szellem gyökeresen hiányzik, ami annyit jelent, hogy a filozófiatörténet marxista-leninista szempontú felépítésének tudományos szempontból nagyjelentőségű feladatát nem oldotta meg.

Ugyancsak az elmélet pártszerűségének elve nevében szólal meg Zsdánov, amikor a Központi Bizottságnak a „Csillag“ és Leningrád“ c. irodalmi folyóiratokra vonatkozó határozatához kapcsolódva e két folyóiratot bírálja, illetőleg vádolja. Zoscenko és Ahmatova irodalmi munkásságát jellemezve, Zsdánov kíméletlenül rámutat e két író műveinek eszmeietlen, apolitikus, burzsoá pesszimizmustól átitatott, mélyen dekadens jellegére.

Zsdánov tehát a nyugati burzsoá ideálokat követő individualista, befeléforduló, apolitikus és népellenes szovjet írók *ellen*, a nép érdekei felé forduló, a szocialista társadalomépítés munkáját reálistikusan vizsztatukröző, forradalmi pártszerűséggel telített, harcoss irodalom *mellett* tör lándzsát. Olyan irodalom művelésére ösztönöz, amelyik — miként Csernisevskij és Dobroljubov felfogása — „a nép szent szolgálatában“ látja az irodalom legfőbb feladatát. De mi a forrása azoknak a hibáknak, amelyek a „Csillag“ és a „Leningrád“ c. folyóiratok irányát jellemzik? A hiba eredete ott van, hogy sokan megfélekedve Leninnek az irodalomra vonatkozó tanításáról, úgy vélik, hogy a politika a kormány és a Központi Bizottság dolga, az íróknak pedig nem dolguk politikával foglalkozni. Ezzel szemben „mi megköveteljük, mondja Zsdánov, hogy elvtársainkat, mind az irodalom irányítóit, mind az írókat az vezesse, ami nélkül a szovjet rendszer nem élhet, vagyis a politika; hogy ifjúságunkat ne a nemtörődomség és az eszmenélküliség, hanem az éberség és forradalmiság szellemében neveljük.“

Ebből ránk, magyar pedagógusokra is fontos feladatok hárulnak. Világos előttünk, hogy irodalmunknak a szocializmus szellemében való átalakulása nálunk is Pártunk munkájának eredménye lesz. Feladatunknak kell tehát tekintenünk azt, hogy ifjúságunkat a burzsoá esztétikának hódoló, a nép érdekeivel szemben közömbös, individualista, dekadens irányoktól elfordítva, olyan irodalom felé irányítsuk, *amelynek hagyományai a dolgozó nép küzdelmeit ábrázoló új, szocialista irodalom kibontakozását fogják elősegíteni.* Tudjuk jól, hogy az irodalomtanítás terén nálunk súlyos hibák voltak. Jól ismerjük egyetemeinkről azt a fajta irodalomtanítást, amelyik a francia parnasszista Heredia egy-egy homályos értelmű versének „explicálásával“ órákat töltött el és a szimbolista Mallarmé pipájának füstjéről, ill. a költőnek ehhez fűződő aszso-

ciációiról, vagy a fiatal Proust gyermekkorát felidéző egy-egy érzéki benyomások „élményéről” szemináriumai dolgozatokat íratott. Ezzel a fajta irodalomtanítással döntő módon kell leszámolnunk, ha az irodalmi nevelést is — aminthogy ez elodázhatatlan feladatunk — az ifjúság szocialista nevelésének szolgálatába akarjuk állítani.

3. Következtetések a pedagógiára, mint tudományra vonatkozólag.

Visszatérve Zsdánov filozófiatörténeti kritikájához, megkíséreljük levonni azokat a tanulságokat, amelyek abból pedagógiánknak a marxi-lenini elvek alapján való kialakítására következnek. Tehát nem az a célunk, hogy a szocialista pedagógiát általánosságban jellemezzük, hanem csak abban a néhány vonásában, amelyeket a zsdánovi kritika tanulságai alapján megállapíthatunk.

(I.) A nevelés elméletének *tudomány-jellegét* illetőleg azt mondhatjuk, hogy a neveléselmélet marxista-leninista felfogása lehetővé teszi, hogy a pedagógiában ne egyéni vélemények halmazát, hanem alkotó, fejlődő, haladó elméletet lássunk, amely a köznevelés kérdéseit az adott történeti-társadalmi viszonyok tudományos elemzése alapján e történeti-társadalmi feltételektől való függőségükben oldja meg, tételeit a gyakorlatban ellenőrzi, az elavultakat a társadalmi követelményeknek megfelelő új tételekkel helyettesíti. *A neveléselmélet marxista-leninista felfogása tehát a neveléselmélet tudomány-jellegét biztosítja.*

(II.) A *nevelés funkcióját* illetőleg a marxista-leninista felfogás a nevelést nem mint a társadalom megváltoztatásának eszközét fogja fel, mint ahogyan ezt az utópisták gondolták, hanem a *fennálló osztályharc egyik szerves alkotóelemét* látja benne, amelynek az a feladata, hogy az osztályharcot a fiatal nemzedék alakítása útján győzelemre juttassa. *A marxista-leninista neveléselmélet tehát az elmélet pártszerűségének elvén alapuló forradalmi pedagógia.* Ebből kifolyólag:

1. Szakítanunk kell azzal a fajta tanítással, amely az egyes tudományokat úgy tanítja, hogy azok osztálymeghatározottságát, társadalmi feltételektől való függőségét ugyanakkor elrejtí. *Akár fizikát, akár biológiát vagy gazdaságtant, vagy bármilyen egyéb szaktudományt tanítunk, mindenütt rá kell mutatnunk a különféle elméletek osztályjellegére. Az elmélet pártszerűségének elvét tehát az egyes tudományok tanításában is meg kell valósítanunk.*

2. Az irodalom tanításában, amint erről már bővebben szoltunk, a semlegességet, pártfelettséget hirdető dekadens burzsoá irányokkal szemben a *dolgozó nép küzdelmeit realiztikusan ábrázoló és harcra serkentő irányokra* kell támaszkodnunk.

(III.) A marxista-leninista szemléletű neveléstörténetnek a pedagógiai elméletek és a gyakorlati nevelés történeti fejlődését a *dialektikus és történelmi materializmus elméletének* alapján kell megmagyaráznia. Mit jelent ez?

1. A pedagógia fejlődését történeti meghatározottságában, a társadalom gazdasági és politikai viszonyaitól való függésében, sőt a többi

tudományokkal, elsősorban a társadalomtudományokkal való kapcsolataiban kell vizsgálnia, ami viszont szükségessé teszi azt, hogy a pedagógia történetének marxista-leninista szellemű feldolgozása ne egy ember, hanem különféle szaktudósok közös munkája legyen.

2. Minthogy a pedagógia mindenkor valamely világnézet képviselője volt, a marxista-leninista pedagógiatörténetnek a nevelői elmélet és gyakorlat fejlődését szoros összefüggésben kell vizsgálnia a filozófia történetével; *tárgyában elsősorban a materialista és idealista világnézet harcát kell látnia*, a nevelési elméleteket tehát nem ideális-tartalmi összefüggéseikben, vagy pusztá időbeli egymásutániágukban, ill. egymásmellettségükben, hanem történeti meghatározottságukban, osztályjellegükben kell magyaráznia. Rá kell mutatnia arra, ami bennük minőségileg új és forradalmi. *Az eszme történetfelettségének idealista felfogásával tehát a tudománynak ezen a területén is szakítanunk kell, sőt harcolnunk kell ellene.*

3. A történetileg kialakult nevelői elméletek és gyakorlati eljárások értékelését illetően a marxista-leninista szempontú pedagógiatörténet ugyancsak az osztályharc elméletére fog támaszkodni, ami annyit jelent, hogy minden neveléstörténeti jelenséget abból a szempontból fog kiértékelni, hogy az mennyiben szolgálta, vagy hátráltatta a haladást, hogy az osztályharcnak melyik frontjához tartozott, azaz mennyiben szolgálta a kizsákmányolókat, vagy a kizsákmányoltak érdekeit. Csak az ilyen szempontú értékelés teszi lehetővé azt, *hogy a feudális, polgári, stb. nevelésemléletekben ne valami általános érvényű nevelési eszményt, hanem a társadalmi feltételekben gyökerező osztálypedagógiát lássunk.*

4. Bár a történeti szempont azt kívánja, hogy a pedagógia minden történetileg kialakult elméletében és gyakorlatában kimutassuk, ami abban haladó, vagy reakciós, az elmélet pártszerűségének elve ezen a ponton is kötelez bennünket arra, hogy kiméletlen harcot folytassunk az ellenséges ideológiákkal szemben, különösen azokkal szemben, amelyek még ma is élnek közöttünk. *A semleges látszatobjektivista tárgyalásmód ellen tehát a pedagógia történészének is harcolnia kell.*

(IV.) A SzUK(b)P Központi Bizottsága határozatainak, továbbá a szovjet nép nagy elméleti vitájának és Zsdánov kritikájának eredményeképpen a filozófia és a művészet pártszerűségének kérdései nemcsak a szovjet nép, hanem valamennyi haladó nép számára, így a mi számunkra is tisztázódtak. A vita, amely a többi tudományokra, tehát a pedagógiára is termékenyítően hatott, bebizonyította azt, *hogy az elmélet nagy kérdéseinek valóban tudományos megoldása csak a marxista-leninista párt által támogatott kollektív kritika eredménye lehet.*

Dénes Magda

A BURZSOÁ OBJEKTIVIZMUS A GYERMEKLÉLEKTANBAN

I.

A szocialista építés feltételei közt a neveléstudomány feladata, hogy a szocialista ember, tehát új tulajdonságokkal rendelkező ember kialakításához hozzájáruljon, s hogy a pedagógia módszeres eszközeivel segítse a kapitalizmus maradványai elleni céltudatos harcot.

Ennek a feladatnak végrehajtása terén a magyar neveléstudomány hivatásos művelői eddig keveset tettek.

Keveset azért, mert nem sajátították még el a marxizmus-leninizmus nagy tapasztalatait; nem tárták fel a magyar nevelés történetének haladó hagyományait; nem vizsgálták meg kritikailag, konkrétan a magyar pedagógiában még ma is ható burzsoá irányzatokat.

A kritikai és önkritikai munka terén első kérdések közt kell felvetnünk a burzsoá gyermeklélektanhoz tapadó pedagógiai elfajulást.

A gyermeklélektanon alapuló pedagógia — a mai burzsoá neveléstudomány fő iránya, — elsősorban a *spontán fejlődés magyarázó elvével jelentkezik*. Ennek értelmében a gyermekben adva vannak mindazok a készségek, tulajdonságok, amelyek fejlődésének különböző időszakában kibontakoznak; a nevelés adott tulajdonságok spontán kibontakozása, abban a nevelői behatás, a művelés jelentéktelen, s csak a spontán fejlődésnek megfelelő szerepet játszik. Ez a felfogás szükségszerűen a nevelhetőség tagadásához vezet. De más is rejtőzik mögötte.

Ha a fejlődés egy adott pontján megvizsgálunk egy gyermeket és megállapítják teljesítményeit, azt „biológiailag adott készségei“ kifejezésének tekintik. Így a gyermeklélektan alkalmas arra is, hogy az osztálytagozódást hitelesítse, hogy azt a látszatot keltsen, mintha adott helyzetben való kétfajta reakció, teljesítmény, viselkedés közt a különbséget egyedül a veleszületetten adott képességek, tulajdonságok különbsége indokolná.

A neveléstudományba behatolt gyermeklélektan újabb eszközöket szolgáltatott a burzsoá neveléstudománynak ahhoz, hogy fontos funkcióját — az osztálytagozódás rögzítését — betöltse, s egyben elősegítette annak tudományos köntösbe álcázását is.

Ennek a pszichológista pedagógiának ezzel együttjáró másik következménye, hogy különböző változatú magyarázatokban az értelmi neve-

lést, az oktatást háttérbe szorítja. A személyiség döntő meghatározóiként irracionális tényezőket vesz fel, indulati, érzelmi eredetűnek tünteti fel a tudatot. A pszichológista pedagógia így a misztikus áltudománnyá züllő neveléstudomány egyik megjelenése.

A neveléstudományba behatolt gyermeklelektan, *pedológia* (gyermektudomány, gyermektanulmány), néven ismeretes. Ennek az iránynak áltudományos jellegére, osztálygyökereire és káros következményeire a SZUK(b)P Központi Bizottsága mutatott rá 1936. július 4-iki határozatában.

E határozat rávilágít arra, hogy a burzsoá eredetű *pedológia* a nevelőmunka akadályozója.

A Szovjetunió Kommunista Pártja leleplezte ezt az áltudományos irányzatot, amely súlyos károkat okozott a szocialista nevelés ügyének. Súlyos károkat okozott azzal, hogy a tulajdonságok változtathatatlanságát hirdetve a nevelői célkitűzést a háttérbe szorította, s nagyszámú gyermek speciális nevelőintézményekbe utalásával nevelésükről, fejlődésükről lemondott.

A szocialista építés tudományának és neveléstudományának fejlődése a Bolsevik Párt iránymutatásával kivetette a burzsoá tudománynak ezt a szocialista nevelést gátló behatását.

Világosan megmutatkozott, hogy a gyermeklelektanra alapozott neveléstudomány nem lehet a szocialista nevelői munka eszköze, fegyvere.

A szocialista nevelés lényege ugyanis a kommunista ember új tulajdonságainak kialakítása, a kapitalista maradványok kiirtása, a szocializmus által megnyitott új társadalmi hatóerők nevelői kiaknázása.

Ennek a neveléstudománynak is fontos fejezete a gyermeklelektan és a neveléslelektan, a gyermeki fejlődés életkori szakaszaira vonatkozó tudományosan megalapozott kutatások. De a szocialista neveléstan gyermeklelektana nem az ember változtathatatlanságán, hanem az ember alakíthatóságán nyugszik, nem a spontán fejlődés az alapelve, hanem a céltudatos nevelői munkával történő fejlesztés; nem azt tételezi, hogy minden megjelenő tulajdonság már régebben adott tulajdonság átalakulása, hanem azt, hogy a nevelés során új tulajdonságok alakíthatók ki.

Kétfajta gyermeklelektan van. Van egy burzsoá gyermeklelektan, amely a nevelés irányításának igényével lép fel, s az osztálytagozódás rögzítésének és így az osztályelnyomás hitelesítésének eszköze. S van egy szocialista gyermeklelektan, amely a szocialista neveléstudomány egyik fejezete, az új ember kialakításáért folyó megfeszített harc egyik eszköze; a kapitalista maradványok kiirtásának munkájához, s a szocialista ember új tulajdonságainak kialakításához nyújt segítséget.

Ahhoz, hogy a szocialista építés nagy nevelői feladatainak megoldását elősegítsük, a neveléstudomány valamennyi területén át kell vizsgálni eddigi munkánkat és saját ismeretanyagunkban kell megvívunk a a burzsoá maradványok elleni harcot.

II.

Az 1945—47. években végzett vizsgálódásaimat 1948 tavaszán *Gyermektanulmány* című könyvemben foglaltam össze.

Ez a könyv azzal az igénnyel lépett fel, hogy „a gyermektanulmány anyagát nevelők számára foglalja össze.”

A könyv első részében a gyermeki gondolkodás jelenségeit tárgyalom a genfi gyermekpszichológia — főként Piaget alapján. — Második részében az ösztönös jelenségekkel foglalkozom, a pszichoanalízis elméleteit ismertetve. Harmadik része saját vizsgálódásaimat ismerteti a gyermekek társas kapcsolatainak jelenségköréből.

A könyv anyaga tehát különböző gyermeklélektani irányokat tárgyal, különböző módszerekkel végzett vizsgálódásokat, különböző magyarázó elvekkel értelmezett jelenségeket. E különböző módszerekkel elért és különböző rendszerekben értelmezett „eredményeket” *Gyermektanulmány* című könyvemben úgy helyeztem egymás mellé, mintha ezek egyetlen tudománynak, szerves anyagát, vagy legalábbis legfontosabb anyagát alkotnák. Úgy mutattam be ezeket a megállapításokat egymás mellett, mintha valamennyi lényegében igaz, pontos és helyes lenne. Elősegítette ezt, hogy mindegyik irányból azokat a jelenségeket emeltem ki, amelyeket leginkább láttam alátámaszthatónak, elfogadhatónak. Ami az egyes rendszerekben nyilvánvalóan hamis, azt nem tárgyaltam.

Vagyis az az illúzió vezetett, hogy összeállítom a gyermeklélektan eredményeit, úgy, hogy kiemelem a különböző irányokból azt, ami azoknak anyagából használható lehet. *Az az illúzió vezetett, hogy kritikai munka nélkül is kiválogathatók egy alapelveiben hamis irány anyagából az esetleg abban rejlő értékes részletek.*

Így ebből a könyvből teljes egészében hiányzik az egyes irányok téves, vagy hamis tanainak bírálata és leleplezése. Hiányzik azért, mert ezt a könyvet annak a téves elképzelésnek jegyében állítottam össze, hogy a módszeresség és az ellenőrzöttség bizonyos fokán végrehajtott vizsgálódások tudományosságra tarthatnak igényt, tekintet nélkül arra, hogy milyen elvi kiindulásuk és milyen eredményük van.

Ennek alapján olyan részeknél is elhallgattam a bírálatot, amelyeket már előző munkáimban is kritikailag dolgoztam ki.

A kritikai szempont nélküli tárgyalásmód, az elvi bírálatnak és az elvi álláspontnak ez a mellőzése a burzsoá objektivizmus jellegzetes vonása.

Gyermektanulmány című könyvem világosan mutatja a burzsoá tudomány jellegzetes megnyilatkozását a gyermeklélektanban, ezen túlmenően megmutatja, hogyan rögződött a burzsoá pedagógia behatása a magyar neveléstudományban és egyben lehetővé teszi, hogy feltárjam azokat az alapvető hibákat, amelyeknek ez egyenes következménye volt.

A Gyermektanulmány, módszertani bevezető fejezeteiben a fejlődési jelenséget határozza meg és az egész könyv céljául azt tűzi ki, hogy a fejlődési jelenségeket vizsgálja.

„Az emberi fajta egyedeinek életében — születésüktől halálukig — bizonyos törvényszerűségeket észlelünk. Változásokat, amelyek meghatározott időpontban, meghatározott módon, átlagos feltételek közt igen kis variációval lépnek fel. E törvényszerű változások sora a fejlődés.” (Gyermektanulmány 8. lap.)

Ugyanez a fejezet hangsúlyozza, hogy a fejlődési jelenségek „biológiaiilag meghatározottak”. Így felállítottam egy olyan magyarázó elvet, amely a feltételekre való tekintet nélkül *állandóval* dolgozik. Ez a magyarázó elv fetisizálja a fejlődés törvényét és azt tulajdonkép változatlan hatóerőnek tekinti. Nem azt látja meg a fejlődési törvényben, hogy változások következnek be, hanem azt, hogy ezek a változások fellépésükben, sorrendjükben minden egyedre nézve azonosak; azonosak a fajtára nézve, tehát állandók. A fejlődési törvény ilyen jellegű felvetése követi azoknak a misztikus lélektani irányoknak útját, amelyek az alkatot, vagy az ösztönt, vagy a képességeket tekintették ilyen feltételekre való tekintet nélküli állandónak.

Az úgynevezett fejlődési jelenségek így társadalomfelettiek és történelemfelettiek. Ezzel — minthogy itt az anyag elhatárolásáról is szó van — a Gyermektanulmány egész anyaga egy társadalom és történelem felett álló „gyermek”, absztrakt gyermek, aki bárhol élhet, bármikor élhet, mert jellemző vonásait itt a feltételektől független „fejlődési törvény” határozza meg.

Ez a társadalom- és történelemfelettség a burzsoá objektivizmus jegye. Lényege, hogy olyan tételeket próbál felállítani, amelyek függetlenek a történelmi kortól és függetlenek a társadalmi viszonylatoktól. Ennek a törekvésnek az a funkciója, hogy a burzsoá ideológiát általánosnak és örökérvényűnek tüntesse fel. Különösen észlelhető ez a lélektanban, amely a tőkés társadalmi forma emberét az ember-nek, tulajdonságait az emberi tulajdonságok-nak, problémáit az emberi problémák-nak állítja be.

Példa erre a Gyermektanulmánynak az a két fejezete, amely összefoglalóan ismerteti „a gyermeki világkép magyarázó elveit” Piaget nyomán. Olyan jelenségeket, mint az egyes gyermekek gondolkodásában feltalálható finalista magyarázatokat, vagy a dolgok emberközpontú elképzelését visszavezetem az úgynevezett „szándékossági elvre”. Ezen a néven foglaltam össze a vizsgált gyermekeknek azokat a magyarázatait, amelyekben emberi szándékkal magyarázzák a természeti jelenségeket. Ezeket a magyarázatokat azután egy irracionális tényezőre, az úgynevezett vágyteljesítő gondolkodásra vezettem vissza.

Ebben a fejezetben az egyes gyermeki magyarázatokban feltalálható finalizmust, emberközpontúságot, szándékosságot, mint a „gondolkodás fejlődési törvényszerűségeit” írtam le, a nélkül, hogy e jelenségeket konkrét társadalmi összefüggésükben elemeztem volna, a nélkül, hogy megvizsgáltam volna, milyen szerepet játszik ezekben a „törvényszerűség”-gé emelt jelenségekben a klerikális nevelés, a biblikus világkép, amelyre a kikérdezett gyermekeket oktatták. Így „általánosan emberi”-nek próbáltam nyilvánítani olyan jelenségeket, amelyeknek magyarázatát

elsősorban a konkrét társadalmi helyzetben, a nevelés tartalmában kellett volna keresni. Ezután érthető — és ez a legjellegzetesebb —, hogy ugyanebben a fejezetben (35—36. lap) példákat hozok fel a felnőtt gondolkodásban fellelhető babonákból, ezeket visszavezetem az úgynevezett „gyermeki gondolkodásra” és ezen keresztül irracionális induktív tényezőkre. Ezzel tulajdonképpen „általánosan emberivé”, „törvényszerűvé” nyilvánítom a babonát. Mindez a burzsoá gyermeklélektannak abból az áltudományos törekvéséből fakad, hogy a tőkés társadalom feltételei között és légkörében nevelt gyermeket „a” gyermeknek, tulajdonságait „a” gyermeki tulajdonságoknak tünteti fel és fejlődését „a” fejlődés törvényének tekinti.

E kifejezetten idealista szemléletet a fejlődés gondolatát fetisizáló gyermekpszichológia úgy próbálta enyhíteni, hogy gyakran hivatkozott a környezet hatására. Ez a környezethatás azonban meg nem határozható, absztrakt társadalmi hatóerőként jelenik meg és bevezetése még jobban megmutatja objektivistát, idealista háttérét. Ha ugyanis azt állítjuk, hogy a fejlődési jelenségek állandók (s a döntő tulajdonságokat fejlődési jelenségeknek tekintjük) és e mellett létrejöttükben a környezethatást is tételezzük, akkor világos, hogy a környezethatással is, mint állandóval, mint változatlanul dolgozunk. Vagy, ami még rosszabb, azt feltételezzük, hogy hiába hat a környezet különbözőféleképpen, mégis egyazon jelenség keveredik ki belőle. S ez még jobban erősíti a fejlődési törvényszerűség fetisizálását, s ennek az egész úgynevezett fejlődéslelektani gyermekpszichológiának idealista alapjait.

Az ilyen jellegű biológiai és környezeti törvényszerűségekről állapítja meg a SzUK(b)P Központi Bizottságának a pedológiáról szóló iránymutató határozata:

„az úgynevezett pedológia elmélete és gyakorlata áltudományos, marxista ellenes tételeken alapszik. Ilyen tétel mindenekelőtt a divatos pedológia fő „törvény”-e, amely szerint a gyermek sorsát biológiai és szociális tényezők, az átöröklés és valamiféle meg nem változtatható miliő hatásai végzetesen meghatározzák. Ez a mélységesen „reakciós” törvény kiáltó ellentmondásban van a marxizmussal és a szocialista építés egész gyakorlatával, amely sikerrel neveli át az embereket a szocializmus szellemében, felszámolja a kapitalizmus maradványait, a gazdasági rendszerben és az emberek tudatában.”

Mi az, amit nem ismertem fel, s amivel így szembefordultam?

Nem ismertem fel azt, hogy az emberi tulajdonságok, a személyiség, a tudat társadalmilag meghatározottak. Konkrétan megfogalmazva, nem ismertem fel, hogy a szocializmus feltételei között élő embernek más tulajdonságai vannak, mint a kapitalista feltételek között élő embernek.

Tehát Gyermektanulmány című könyvem módszertani és anyagelhatároló magyarázó elve a történelem és társadalom felett álló embert tételezi, s tagadja, hogy az emberi tulajdonságokat társadalmi viszonylatok határozzák meg.

Nemcsak a módszertani magyarázó elv, hanem a módszer technikai része is a burzsoá objektivizmus vonalába esik. A Gyermektanulmány anyagának összeállítását annak feltételezését mutatja, hogy különböző lélektani irányok értelmezései és magyarázó elvei lehetnek ugyan téve-

sek, de módszerük, technikájuk ettől függetlenül jól használható, helyes. Így bizonyos részeket a klinikai módszerrel dolgoztam ki, azzal az illúzióval, hogy magát a technikát elszakíthatom a Piaget-féle felfogás hibás és korlátozott elvi előfeltételeitől. Más részek anyagát laboratóriumi kísérleti technikával dolgoztam ki. Egész sor különböző módszert alkalmaztam, a nélkül, hogy a módszerek elvileg fakadtak volna az anyagból és a kérdésfeltevésekből. A módszerek a Gyermektanulmányban gyakran önálló életet élnek, nem szolgálják az anyagot, hanem megfordítva, uralkodnak fölötte, meghatározzák azt. Így például a gondolkodás jelenségeit nem a gondolkodás kategóriáinak elvi meghatározása alapján tárgyalom, hanem úgy, ahogy a klinikai módszer alkalmazásából következnek (49—75. lap). A társas kapcsolódásokról szóló fejezet nem a társas magatartás tapasztalati anyagon, *elvileg meghatározott változatait* dolgozza fel, hanem olyan anyagot, ami a laboratóriumi kísérletekkel, vagy vizsgálatokkal ebben a körben meghatározható (116—118. lap). Tehát a vizsgálatok célkitűzését nagyrészt a vizsgálati technika határozza meg.

A technikának ez a fetisizálása ugyancsak a burzsoá objektivizmus lényeges vonása. Különösen jellemző ez az amerikai lélektanra és gyermeklélektanra. Az amerikai pedagógia és lélektan dekadenciáját a technika elfajulása mutatja legjobban. A burzsoá pedagógiában elterjedt áltudományos bűvészkedésről van itt szó, s ez felveti a teszt-módszer kérdését, annak ellenére, hogy a Gyermektanulmány című könyv anyagának egyetlen jelentékeny részét sem dolgoztam fel a szorosan vett teszt-módszerrel. Azonban több olyan módszert alkalmaztam (így pl. a klinikai módszert), amelyek a teszt-vizsgálatok bizonyos módszertani elvein nyugszanak, s amelyek a standardizált teszt-módszer diagnosztikai csodatévésének határán járnak. Ezek az eljárások feltételezik, hogy meghatározott feltételek közt lefolyó, aránylag rövid vizsgálatokkal lényeges dolgokat tudhatunk meg egy gyermekről, meghatározhatjuk személyiségét, esetleg tetteinek indítékait is. Mindezek a módszerek szükségszerűen tételezik, hogy gondolkodásban, értelmi funkciókban, személyiségben lényeges, alapvető állandóság van. Így tulajdonképpen a nevelhetőséget tagadják.

Ha a Gyermektanulmányban ilyen csodatevő módszerekkel (személyiség-meghatározás, stb.) nem is foglalkoztam, a burzsoá lélektanok módszereit hitelesítve, mégis alátámasztottam a pedológia súlyos tévedését: a tulajdonságok fejleszthetőségének, új tulajdonságok kialakítási lehetőségének alábecsülését, a nevelhetőség tagadását.

Amint tételeztem, hogy a módszer, a technika elválasztható azoktól az elméletrendszerektől, amelyeket szolgál, éppúgy tételeztem, hogy a különböző irányok által leírt jelenségek elválaszthatók azoktól az irányoktól, amelyek saját tételeik bizonyítására kidolgozták azokat. Ez a jelenségtani fetisizmus éppoly hamis, mint a módszertannak, vagy a fejlődési törvény gondolatának fetisizálása.

A Gyermektanulmány című könyvben kifejezetten az volt a szándékom, hogy összegyűjtsen a gyermeklélektan körébe eső jelenségeket, tekintet nélkül arra, hogy milyen magyarázatokat fűznek azokhoz. E szándék mögött a pozitívizmusnak az a hamis feltételezése lappang,

hogy nagyszámú jelenség összegyűjtésével és rendezésével „a törvényszerűség magától felbukkan”. Ezzel követtem azt az objektivista gyermeklélektant, amely légüres térben vizsgál, ragaszkodik a „tisztá jelenségekhez”, a lélektani jelenségekhez, és azokat állandóan meg akarja tisztítani mindentől, ami nem kifejezetten lélektani. Ez az, amit pszichológizmusnak nevezünk: olyan magyarázó rendszer, amely csak az úgynevezett „lélektanival” számol, s gondosan elhatárolja magát mindentől, ami nem szigorúan lélektani.

A gyermektanulmány „anyagának egyrészét az élettanból, az egészségtanból meríti, egy másik részét — mindazt, ami gyermekek társadalmi helyzetére vonatkozik, a szociológiából, legnagyobb részét pedig a lélektanból — a fejlődéslélektanból”. (Germektanulmány 6—7. l.) Ez azt jelenti, hogy a társadalomtudomány megmagyarázhatja a gyermekek társadalmi helyzetét, de semmi többet, minden egyebet a lélektan, a fejlődéslélektan magyaráz meg. Vagyis a lélektani jelenségek elszigetelése a társadalmitól, a lélektani jelenségek idealista jellegű kiemelése a társadalomból és ezzel a természetből; elhelyezésük légüres térben. Ez szükségszerű következménye annak, hogy társadalom és történelem felett álló, konkrét viszonyoktól független „lélektani törvényszerűség” felismerésére törekedtem. Törvényszerűség helyett légüres térbe vetített jelenséggyűjteményt írtam le.

A gyermekrajzokról szóló fejezet például (52—65. lap) elemzi a különböző életkori szakaszokban mutatózó ábrázolási módokat. Az elemzés kiterjed a rajzolás technikájára, az arányokra, a perspektívában való ábrázolás kezdeti formáira, egyszerűen igen sok szempont, de még csak utalás sem történt a rajzok tartalmára. Állandóan arról van szó, hogyan rajzolnak a gyermekek, de soha nincs szó arról, hogy mit rajzolnak.

A fenomenizmusnak még egy következménye volt a gyermeklélektanban. A jelenségeket általában értelmezés nélkül, konkrét összefüggés nélkül írtam le, azzal a szándékkal, hogy így „objektív”, tehát értelmezéstől mentes tények gyűjteményét állítom össze. Azonban a jelenségek, amelyeket leírtam, nem választhatók el értelmezésüktől, nem választhatók el attól az elméletrendszertől, amely kiválasztotta azokat. Így a Germektanulmány az úgynevezett objektív jelenségtanba belevitte mindazokat az értelmezéseket, mindazokat az elméletrendszereket, amelyekből ki akartam emelni a jelenségeket. Ugyanakkor, amikor az objektivizmus jegyében mindenfajta értelmezéssel és elméletrendszerral szembe akart fordulni, mindegyikhez szükségszerűen kötve maradt.

Például: ki akartam emelni a pszichóanalízisből azokat a jelenségeket, amelyek az ösztöntani elméletrendszerről leválaszthatók, — de pusztán „objektivitásból” mégis annyit és úgy ismertettem a pszichóanalízisből, hogy annak számos magyarázó elve — néhány udvarias, gondolatjelek közé szorított fenntartással — lényegében hiánytalanul, kritika nélkül került könyvembe.

Ennek jellegzetes példája a Germektanulmánynak az ideálképződésről szóló fejezete.

„A gyermeklélektan tapasztalatai azt mutatják, hogy ... az ideálképződési folyamatnak két fő szakasza van: az egyik az első gyermekkor a hatodik életév végéig — ..., a másik a serdülés időszaka a 13—18-ik életév között.” (Gyermektanulmány 151. lap.)

Vagyis átvéve a pszichoanalízis által kiemelt szórványos jelenségeket, átvettem — más szavakkal fogalmazva — a pszichoanalízis elméletét a latenciáról; arról, hogy az indulati élet a 6. és 13. életévek közt úgynevezett pangásban van. Ennek az elméletnek átvétele a gyermektanulmányban úgy jelentkezett, hogy a 7—12 éves kort az ideálképzés szempontjából kedvezőtlen kornak minősítettem. „Ha nevelési rendszerünk számot akar vetni a gyermek társas kapcsolatainak *természetes fejlődésével*“, akkor a 7—12 éves korban nem az ideálképzésre, hanem a szolidaritásos kapcsolatok kialakítására kell irányulnia (151. l.).

Ez a gondolatmenet típusos példája a gyermekközpontú pedagógiának, mert gyermekeknél megfigyelt spontán jelenségekből állítja fel a nevelői célt. Példája a pszichológizmusnak abból a szempontból is, hogy a társadalmi hatásokkal nem számol és így a nevelést nevelő és nevelt kis magánügyvévé teszi. Ez az egész pedagógiai felfogással ellentétben álló pszichológista fejtegetés annak következménye, hogy a pszichoanalízis által kiválasztott jelenségeket próbáltam felhasználni, a jelenségeket kiválasztó elmélet határozott kritikája és az azzal való konkrét leszámolás nélkül.

Azóta már meggyőződhettem arról, hogy az úgynevezett funkcionális gyermeklélektan és a pszichoanalitikus gyermeklélektan ellentéte — amint azt a Fórum bírálata megállapította — nem valódi ellentét. A különbségek lényegében egyazon rendszeren belüli változatok. Ugyanis mindkét iránynak közös vonása a történelem és társadalom felett álló személyiség tételezése, s az ebből fakadó pszichológizmus, vagyis a konkrét társadalmi viszonyoktól való elszigetelődés, a lélektani légüres tér. Ez egyik irányban a pszichoanalízis misztikus elméleteihez, másik irányban Piaget nem kevésbé misztikus adaptációs elméletéhez vezet. Egyik irányban — Freudnál — a kultúra és a társadalmi viszonylatok lélektani eredetének reakciós hipotézisét, másik irányban — Piagetnél — az erkölcsi ítélet kialakulásának teljesen formalista, mechanikus magyarázatát eredményezi. Pedig nincs lényeges különbség két lélektani irány közt, pusztán annak révén, hogy az egyik a szabad asszociáció, a másik pedig az irányított kiképzés technikájával dolgozik, hogy az egyik az ösztönök erőforrásával, a másik a „törvényszerű fejlődési szakaszokkal“ magyaráz.

Ugyanis mindkettő, mind az úgynevezett funkcionális gyermeklélektan, mind a pszichoanalízis a burzsoá társadalom emberét állandóan tekinti és örökhervényűnek tünteti fel tulajdonságait.

Ez az alapvető közös vonásuk tette lehetővé eklektikus mellérendelésüket.

A burzsoá objektívizmus Gyermektanulmány című kötetemben szembevetően jelentkezett az eklekticizmusban. Felvettem ebbe a kötetbe mindent, tekintet nélkül arra, hogy kitől származik, tekintet nélkül arra, hogy milyen elvi, ideológiai előfeltevésekből fakadt, megelégedve azzal, hogy bizonyos formális kritériumoknak megfeleljen.

E mögött az összeállítás mögött ott lappang az a hamis elv, hogy létezik „egyetemes tudomány“, ami osztályfeletti, pártfeletti, ami „általánosan emberi“. Mi az, amit a burzsoá lélektan általánosan emberinek tekint? Olyan jelenségeket, amiket a történelmi és társadalmi realitásból kiszakít, azoktól függetleneknek próbál megmutatni. Ebben a felfogásban a lélektanban annál tudományosabb valami, minél kevésbbé nyíltan jelennek meg abban az alapvető társadalmi viszonylatok. Így ez az általánosan emberit kereső lélektan anyagát mindinkább jelentéktelen észlelésekből meríti. Jól tudjuk azt, hogy nagy lélektani intézetek éveken át dolgoztak a babrálás és a dúdolás különböző változatain, azt is tudjuk, hogy más intézetek vizsgálatok ezreit, talán tízezreit végezték annak megállapítására, hogy milyen életkorban hány számjegyet tudnak a gyermekek megjegyezni. Ez az eltolódás a konkrét társadalmi viszonylatoktól oda vezette a lélektant, hogy egyrészt a tengerimalac- és patkánykísérletek, másrészt a csecsemővizsgálatok mennyiségileg döntő helyet kaptak a lélektani irodalomban.

Ez a *jelentéktelen kérdések felé tolódás* megnyilvánult a Gyermektanulmányban is, amelyben hosszú fejezetek szólnak a véletlenszerű csoportosulások már átmeneti jellegüknél fogva is jelentéktelenebb változatairól, s ugyanakkor egyetlen rövid fejezet — az is formális és tartalmatlan — tárgyalja a gyermekmozgalmak életét. Ez — a „jelentéktelenség kultusza“ — szükségszerű következménye annak, hogy az „egyetemes tudomány“ jegyében „általánosan emberi“ jelenségeket akartam leírni, vagyis a burzsoá objektivizmus vonalán haladtam.

Ez természetesen sokkal messzebbre vezet: az „általánosan emberi“-t, tehát osztályfeletti, pártfeletti kereső burzsoá lélektanok elfogadásához és műveléséhez.

Ennek legjellemzőbb megnyilvánulása Gyermektanulmány című könyvemben az erkölcsi jelenségek fejlődéséről szóló rész, amely leírja a szabálytudat kialakulását, *függetlenül attól, hogy milyen szabályokról van szó* (91—92. lap), az erkölcsi ítéletek és erkölcsi normák kialakulását, *függetlenül attól, hogy mi a tartalma az ítéleteknek és a normáknak* (95—98. lap); a példa nevelőerejét, *függetlenül attól, hogy mit példázunk* (99—100. lap). Az erkölcsi vonatkozásoknak ez a formális feltevése egyszerűen nem vesz tudomást arról, hogy az erkölcs nem általános és egyetemes, hanem van burzsoá erkölcs és van szocialista erkölcs.

Ezzel a Gyermektanulmány a szocialista társadalom embere és a kapitalista társadalom embere közt fennálló alapvető különbségek elhomályosítását szolgálta.

III.

Gyermektanulmány című könyvem idealista szemléletű, mert társadalmi feltételekből kiszakított absztrakt gyermeket vizsgál;

mert az emberi tulajdonságokat nem konkrét társadalmi viszonylatokból, hanem fetisizált „fejlődési törvényszerűségekből“ próbálja levezetni.

A pozitivisták irányok útját követve kizárólag jelenségeket próbál leírni, s így szükségszerűen a burzsoá lélektani irányok eklektikus felhasználását tartalmazza.

Hiányzik belőle az elvi állásfoglalás, háttérbe szorul benne a kapitalista maradványok elleni harc. Igen kis helyet kapott a könyvben az új ember kialakításáért folyó nevelői munka gondolata.

Nem a szocialista építés korszakának nevelői munkájához szükséges gyermekpszichológiai ismereteket tartalmazza s így lényegében kötve marad a burzsoá objektívizmus formalista irányulásához.

Ehhez kapcsolódva fel kell tenni még azt a kérdést, hogy 1945-től 1947-ig folytatott vizsgálódások miért ilyen módszerekkel folytak és hogyan vezethettek ilyen feldolgozáshoz?

Ennek alapvető okát abban látom, hogy a magyar népi demokrácia perspektívát hamisan ítélt meg.

Abban az egész időszakban, amelyben ezeket a vizsgálódásaimat folytattam, nem láttam, hogy a népi demokrácia a szocialista építés időszaka; a szocialista építés perspektíváját távoli lehetőségnek tekintettem. Így nem is törekedhettem arra, hogy a szocialista nevelés célkitűzéseit közelítsem meg. Egyszerűen beértem azzal, hogy megpróbáljak a burzsoá nevelés keretei közt, annak módszereivel olyan gyermeklelektani vizsgálatokat folytatni, amelyek társadalmi vonatkozású problémákat érintenek. E mögött természetesen ott lappangott az a felfogás, hogy a burzsoá gyermeklelektan és neveléstudomány önmagában alkalmas magas eredmények elérésére, éppen csak meg kell tisztítani misztikus behatásaitól és azoktól a magyarázó elvektől, amelyek a tulajdonképeni kérdésfeltevéstől idegenek.

De természetesen — függetlenül attól, hogy ezt végiggondoltam-e, vagy nem — a burzsoá gyermeklelektan megjavítására, megtisztítására irányuló törekvés mögött ott kellett lappangania annak a hamis megítélésnek, hogy a népi demokrácia a burzsoá demokráciának egy fejlettebb, megtisztultabb formája, egy „plebejus“ burzsoá-demokrácia.

Ez az összefüggés szükségszerűen fennállott, hiszen én is azok közé tartoztam, akik a neveléstudományban egészen 1948-ig képtelenek voltak a magyar nevelés célját meghatározni, mert úgy gondolták, hogy népi demokráciában a szocialista ember nevelése, a szocialista erkölcsre való nevelés, a szocialista hazafiságra való nevelés még nem vethető fel.

A burzsoá gyermeklelektan továbbfolytatása tehát a burzsoá neveléstudomány továbbfolytatása volt, s ennek magvát a népi demokrácia burzsoá demokráciaként való felfogása alkotta.

Az elmúlt másfél esztendő nagy politikai és kultúrpolitikai eseményei s a szovjet pedagógiai irodalom megismerése megtanítottak arra, hogy nevelésügyünk döntő kérdése a szocialista embernevelés nagy célkitűzéseinek egyértelmű felvetése. Ennek megfelelően neveléstudományunknak a szocialista nevelés célkitűzéseit kell a magyar nevelés feltételeinek és a haladó magyar neveléstudomány nagy hagyományainak megfelelően megfogalmaznia, s a szocialista nevelés módszereit kell kimunkálnia.

Ehhez a felismeréshez, s az ebből fakadó feladatokhoz mindenk előtt irányt mutat a Magyar Dolgozók Pártja köznevelési programja, valamint a Magyar Dolgozók Pártja Politikai Bizottságának a népi kollégiumokról hozott 1948 szeptemberi határozata, amely a magas követelményekkel dolgozó, magasszínvonalú nevelő- és oktatómunka kialakítására irányít.

Neveléstudományunk első feladata, hogy vizsgálódásaival, kutatásaival hozzájáruljon a magyar iskoláknak a szocialista embernevelés műhelyévé való átalakulásához; hozzájáruljon az oktatói és nevelői munkának ahhoz a színvonal-emeléséhez, ami az iskolák szociális összetételének megváltoztatása terén folyó sikeres harc egyenes következménye.

Ennek a neveléstudománynak keretei közt újfajta gyermeklélektan-nak kell kialakulnia, olyan gyermeklélektan-nak, amelynek gerincét a nevelőhatások, s azok eredményei képezik. Természetesen nem akármilyen hatásokról, s e hatások nem akármilyen eredményéről van szó, hanem azokról, amelyek a szocialista építés harcos, bátor, nehézségektől vissza nem riadó emberét felnevelhetik.

Hogy ehhez a munkához hozzáfoghassak, szükséges, hogy a marxizmus-leninizmus tanításának fényénél a burzsoá objektivizmus maradványait, e sorokon túlmenően, részletesebben s más munkáimra is kiterjesztve, átdolgozzam és felszámoljam.

Mérei Ferenc

AZ ÚJ TANKÖNYVEK TIPOGRÁFIAI BÍRÁLATÁHOZ

(Válasz Rényi Péternek.)

Rényi Péternek a „Papír- és Nyomdatechnika“ 1949. szeptemberi számában megjelent bírálatára értékes segítséget nyújt a tankönyveink tipográfiai színvonalának emeléséhez.

Rényi Péter elsősorban a legmegfelelőbb betűfajta megválasztásának kérdését veti fel. Az eddig megjelent 34 tankönyvben szinte valamennyi nálunk használatos betűtípus megtehető, közöttük számos olyan, amely — mint írja, — elavult, szemrontó, ízléstelen. Előfordul, hogy egy könyvön belül többfajta betű szerepel, például az I. osztályos tankönyv városi változatában, ami meglehezíti a gyerek számára az olvasni tanulást.

A betűnagyság is lényeges kérdés. Nem szabad a gyermek számára nehezen olvasható petit betűket alkalmazni, különösen nem egy egész könyvben, mint pl. a VIII. osztályos magyar könyvben.

Nem kielégítő a tankönyvek tipografizálása sem. A szövegek, címek, rajzok kompozíciója nem tükrözi azt a változást, ami a könyvek tartalmában megmutatkozik. Az elcsépeelt, művészietlen megoldások rombolják gyerekeink ízlését.

Igen fontos, hogy a tankönyvek nyomása kifogástalan, olvasható legyen. Az új tankönyvek közül igen sok rosszul nyomott, szürke. Különösen vonatkozik ez a III. osztályos városi olvasó könyvre.

A könyvek kötéseknél sem gondoltak arra, hogy a dróttal átütött könyvek összecuszkodnak, a kisgyerekeknek folyton küzdenie kell vele. A borítólapok

leegyszerűsítése örvendetes tény, de kissé merevre sikerültek. Rajzos megoldás a borítólap színének variálása ezen a fokon igen hasznos lenne.

Az illusztrációk, arcképek, díszítő rajzok sok kívánnivalót hagynak még maguk után, sok a felületes összecsapott munka.

Rényi Péter kritikája arra mutat rá, hogy a tankönyvek nyomdai kiállítása elmaradt attól a fejlődéstől, amely új tankönyveinket ideológiai szempontból jellemzi.

Szükséges megvizsgálnunk most, amikor már megkezdődtek az 1950-es tankönyvkiadás előkészületei, hogy mi volt a hibák oka, és ezeket az okokat milyen módon lehet megszüntetni.

Az Országos Neveléstudományi Intézet szerint elsősorban a szervezés és ütemezés hibái okozták a tipográfiai lemaradást.

A szervezés fő hiányossága, hogy sem az Országos Neveléstudományi Intézetben, sem a Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalatnál nem volt a tankönyvkészítésnek egy teljes hatáskörű tipográfiai felelőse. Az ONI a tankönyvek szerkesztésével együtt elkészítette és megbíráltta az illusztrációkat és néhány egészen általános nyomdatechnikai utasítást adott, (például, hogy melyik könyv készüljön offsetnyomással). A Tankönyvkiadó N. V. viszont a részletes kérdésekben kénytelen volt alkalmazkodni az egyes nyomdák kapacitásához, berendezéséhez, betűkészletéhez.

Egyelőre elkerülhetetlen, hogy a tankönyvek több nyomdában készüljenek. Hosszú évekig nem lesz még olyan teljesítőképeségű nyomdaüzeme az országnak, amely az összes tankönyvek nyomását el tudná végezni. 4—5 millió példány, cca. 150 könyv, ez a tankönyvkiadás jelenlegi terjedelme. Ezt a mennyiséget csak megosztva lehet kigyártani.

De azt lehetséges és szükséges is volna elérnünk, hogy néhány nagy nyomdavállalatunk — alapul véve Rényi Péter bírálatát és az arra érkező hozzászólásokat, — komolyan felkészüljön a tankönyvnyomtatás különleges követelményeire. A tankönyv, mint évenként ismétlődő nagy idénymunka, megkövetel bizonyosfokú profilozást.

A tankönyvkészítés idényjellegét még sokáig fenn kell tartanunk, hiszen Népköztársaságunk olyan hatalmas iramú fejlődésben van, hogy az öt-hathónapos előre elkészítés komoly tartalmi hiányosságokat jelentene. Például, ha ebben az évben már júliusban kinyomtattuk volna a tankönyveket, akkor nem lehetne ott a címlapukon a Magyar Népköztársaság címere és a szövegükben sehol sem szerepelhetne a Népköztársaság Alkotmánya.

Azonban a tartalom időszerűségének jogos igénye mellett sem engedhető meg, hogy a jövőben ilyen rövid idő álljon a nyomdák rendelkezésére, mint ebben az évben. A tankönyvek tipográfiai előkészítéséhez, szedéséhez, tördeléséhez, nyomásához, fűzéséhez nagyobb gondosságra, tehát aránylag több időre van szükség, mint más könyvek elkészítéséhez. Nem szabad megengednünk, hogy a kéziratok késése a gondos kivitelezés idejéből vegyen el. Az abnormisan rövid határidős nyomdai munka drágább és rosszabb minőségű. A tankönyvek minőségének pedig kifogástalannak kell lennie.

Egyes könyvek zsúfoltságának, kisbetűs szedésének könnyen megszüntethető bürokratikus oka volt.

A szerzőkkel kötött szerződés ugyanis a könyv terjedelmét tiszta n-szám alapján kiszámított ívterjedelemben adta meg, abból a helyes megfontolásból kiindulva, hogy a képek helye és a tördelési hézagok után ne kelljen szerzői honoráriumot kifizetni. Ez az eredetileg megszabott terjedelem viszont belekerült minden további kimutatásba és a nyomda számára is maximális terjedelemként szerepelt. Tehát például egy folyamatos szedésben 10 ívnyi szöveget kellett volna rászorítani képekkel és tankönyv számára alkalmas tipográfiával 10 ív papírra. Ebből vagy túllépés származott, vagy zsúfoltság, vagy mind a kettő. A megoldás egyszerű: két terjedelmet kell megjelölni már eleve: szerzőit és nyomdait.

A legmegfelelőbb betűfajta kiválasztása és a matricáknak minden tankönyvnyomda számára való elkészíttetése szintén megoldható és megoldandó feladat.

Ezt a kérdést anélkül kell megvitatni, ahol a pedagógusok és a nyomdászok elmondanak egymásnak a szempontjaikat és megállapodnának a legjobb betűfajta használatában.

A többi tipográfiai kérdés megoldása a Tankönyvkiadó N. V. most szervezett grafikai csoportjára vár. Ugyancsak a grafikai csoport fogja elkészíteni az illusztrációk nagyrészét, az egyéni művészi megoldást igénylő rajzok kivételével. Ezzel él fogjuk érnei, hogy a szakabrák egységesek és színvonalasak lesznek. A művészi tankönyvillusztrálás azonban — ha egy két kivételes tehetség munkáit nem nézzük, — még mindig megoldatlan kérdések közt fog szerepelni. Művészeink elvben már állást foglaltak a realista ábrázolás mellett, de abba idő telik, hogy ezt az állásfoglalást a szemük és a kezük is magáévá tegye.

Ezen az alapvető nehézségen kívül a rajzok minőségét is veszélyeztette a rövid határidő és a szerzők-rajzolók kapcsolatának lazasága, amey részben szintén szervezési kérdés.

A tankönyvek címlapja tekintetében szintén helyesen jelöli meg a bíráló a jövő fejlődés útját: a változatos rajzos megoldásokat. Ismerjük és követendő példának tartjuk a szovjet tankönyvek kötésének finom, gazdag megoldásait. De ma még nálunk igen fontos, hogy az egységes állami kiadású tankönyvek első pillantásra felismerhetők legyenek. A népköztársasági címer és az egységes címlap különbözteti meg idei tankönyveinket minden régi, forgalomból kivont, idejétmúlt, reakciós tankönyvtől.

A következő években, az ötéves terv éveiben fokozatosan lehetővé válik majd a tartósabb borítólapon, sőt talán hamarosan a félévászonzkötés készítése is. A könyvek külső és belső díszítése is nagyobb szerepet fog kapni, természetesen elsősorban a magyar népi díszítőművészet felhasználásával. Az általános iskola alsó osztályainak olvasókönyvében csakugyan nem alkalmaztuk kellő mértékben a díszítéseket. De amit elhagytunk, a tavalyi könyvekhez képest, az nem népi díszítés volt, hanem a rajzoló hevenyészett helytöltő mintái, sőt a harmadikos városi könyvben a nyomdai lomtárból előkerült cirádák. Ezeknek nincs helyük a tankönyvekben.

Az Országos Neveléstudományi Intézet ezután is örömmel fogad és megszívlel minden ehhez hasonló, komoly és építő bírálatot. *Iskolásgyerekektől, szülőktől, pedagógusoktól, bármilyen területen működő szakemberektől szívesen fogadunk kritikát, akár apró részletre, akár egész könyvekre vonatkozólag.* Tudjuk, hogy a tankönyvkészítés hatalmas feladat, nem is lehet tökéletesen elvégezni, de éppen ezért szükséges, hogy a hibákat felismerjük és kiküszöböljük.

Vargha Balázs

A munkaversenyben az a legjelentősebb, hogy az embereknek a munkában való nézeteiben gyökeres fordulatot idéz elő, mert a munkát szégyelni való és súlyos teherből, aminek azelőtt tekintették, a becsület dolgává, a dicsőség dolgává, érdem és hősiesség dolgává változtatja. Ehhez hasonló valami a kapitalista országokban nincs és nem is lehet

Sztálin.

ADATOK AZ ELLENFORRADALOM KLERIKÁLIS PEDAGÓGIÁJÁHOZ

Rákosi Mátyás 1949. szeptember 30-i beszédében felhívta a Párt és az egész dolgozó magyar nép figyelmét a klerikális reakció újabb mesterkedéseire. A klerikális reakció mesterkedései nemcsak mai keletűek: évtizedek, évszázadok óta kerékkötője volt a klérus a társadalom és a tudományok haladásának, hű szövetségese a politikai reakciónak.

Az egyháznak hatalmas latifundiumai, hitbizományai voltak; évszázadok óta erős szálak fűzték az államhoz, a kizsákmányoló uralkodó osztályokhoz. Ezért az egyház mindenben kiszolgált a feudális földesurak és a kapitalisták érdekeit. Az egyház a kulturális fronton is teljes mértékben az uralkodó osztályok politikáját folytatta. A klerikális pedagógia legfőbb funkciója Horthyék reakciós feudál-kapitalista rendszerében tehát az volt, hogy a maga eszközeivel mindenben támogassa a feudál-kapitalista államot a haladó erők elleni harcban.

„Mint magyar kultuszminiszter, bevallom — mondotta 1925-ben gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszter (Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai, Budapest, 1927. 627. l.) —, hogy az állami eszközök nem elégségesek a lelki rekonstrukcióra, ezért vagyok ellensége az egyház és az állam elválasztása tanának. Ellenkezőleg, hívom a szerzetesrendeket, a szerzetestanárt a gimnáziumba, és a magyar apácát az iskolákban és klinikákban, jöjjenek, fogjunk össze...“ Más helyütt ezt olvashatjuk: „A nagy világnézeti harcot a szociáldemokráciával nem az államok, hanem az egyházak fogják megvívni. (Kiemelve tőlem BJ.) A harc az egyházak és a szocializmus között fog eldőlni... a dolgoknak ez az állása óriási felelősséget hárít a magyar történelmi egyházakra. Egy-

házainkban meg kell lennie a belső erőnek arra, hogy a tömegek további dekrisztianizálódásának gátat tudjanak vetni. Ez reánk nézve *lét vagy nemlét kérdése*." (Klebensberg, i. m. 634—635. l.)

Az ellenforradalom egyik kultuszminisztere tehát bevallja, hogy az állam hatalmi fegyverei gyengék a haladás elleni harcra, szövetségesül hívja tehát a klérust. Az ellenforradalmi korszakban a klérus befolyása az iskolaügy minden terén döntő volt.

Az ország 55 tanítóképző intézetének háromnegyed része (32), a katolikus egyház kezében volt. 1937—38-ban az ország 6899 népiskolájából 2856, vagyis az összes elemi népiskolák 41%-a volt a katolikus egyházé. Ugyancsak kézben tartotta a klérus szerzetesi iskolái révén a gimnáziumi oktatást is.

De megnyilvánult a klerikális befolyás nemcsak iskolaszervezeti téren, hanem a közoktatásügy legfelsőbb irányításában is. Kornis Gyula kultuszállamtitkár volt, és hosszú ideig ő volt az Országos Köznevelési Tanács elnöke is. A minisztérium nevelési főosztályának élén papi személy állott. A 8 tankerületi főigazgató közül 2 állandóan papi személy volt, de előfordult az is, hogy 4 főigazgatói állást töltött be egyházi ember. Akár közvetlenül, akár közvetve, de mindenesetre döntő módon érvényesült tehát a klerikális befolyás iskolaszervezeti téren, és a közoktatásügyi felsőbb igazgatás terén is.

A klerikális reakció nemcsak a belföldi feudális nagybirtok, nagytőke érdekeit képviselte, hanem a Vatikán közvetítésével szoros kapcsolatban volt a *nemzetközi nagytőkével*. A klérus, a Vatikán és az imperialista nagytőkések ma is szoros kapcsolatban vannak egymással, hiszen céljuk közös: harc a haladás ellen! Így van ez napjainkban és így volt ez az ellenforradalom korszakában is:

„Nézzünk szembe a tényekkel: 1. a pénz! a Vatikánnak külön bélyege, pénze van: *hatalmas váltói amerikai bankoknál* (Kiemelés tőlem BJ.), a péterfillér, a kongregációk aktáinak illetékdíjai. Az amerikaiak pompás rádiót, a Fiat-cég remek autót, a milánóiak arany tiarát, vertarany telefonkészüléket adnak a *mindenek közös Atyjának*. Visszautasítsa a gyermekek ajándékát?” (Schnattner Szigfrid, OSB: Tanárszem, diákszív, Budapest, 1941. 207 lap.)

A reakciónak jövőbe irányuló eszménye, perspektívája nem volt, nem is lehetett, hiszen törekvése: a haladás meggátolása, az elavult gazdasági és társadalmi rend minél további fenntartása volt.

Nem hiába vágyik tehát a feudálkapitalizmus és a klerikálizmus állandóan vissza a feudális középkorba:

„De szép lehetett a katolikus középkor!... Istenből élő és táplálkozó szó, *szentséges szent középkor, csodállak!* (Kiemelés tőlem BJ.) Méltán, de véletlenül csúszott ki a számon a VII. osztályban: óh, bár éltem volna a középkorban.” (Schnattner Szigfrid i. m. 163. l.)

Minden nevelés társadalmi nevelés. Az előzőekben láthattuk, hogy az ellenforradalom klerikális pedagógiája melyik társadalmi osztály érdekeit szolgálta: a kizsákmányoló osztályok, a földesurak és tőkészek zsoldjában állott.

Ezzel szemben az élenjáró szovjet nevelés nem a kizsákmányolókat szolgálja, hanem az egész dolgozó nép érdekeit, nagy céljait mozdítja elő. Szovjet embereket nevel, akik a szocialista építés lelkes munkásai. A szovjet nevelés mélységesen optimista, szilárdan bízik a növendék fejleszthetőségében. Makarenko, a nagy szovjet pedagógus, züllött csavargógyerekekből öntudatos szovjet embereket nevelt Optimizmus nélkül lehetetlen lett volna ilyen hatalmas eredményeket elérni.

Nézzük meg, mit tanított ezzel szemben a középkort visszakiyánó, klerikális pedagógia a gyermekekről és a nevelésről:

A gyermek születésétől fogva rossz, bűnnel születik, magában hordja a gonoszt:

„Állapítsátok meg ti magatok, hogy már a kisgyermek is, a legény is és általában az ember is, mire hajlik inkább, a jóra vagy a rosszra? Inkább a rosszra.” (Segédlet az ifjúság vallásos, erkölcsös, hazafias neveléséről és erkölcsi ítélőképességének fejlesztéséről. 8. szám, Pécs, 1938. 2. 1.)

A szovjet nevelés: közösségi nevelés. A közösségi élet, a munka alakítja ki az *öntudatos fegyelmet*. A gyermek egyéniségét nem megtörni, hanem minden irányban fejleszteni kell. A büntetés is közösségi büntetés. Lényege az, hogy az egyén átéli, hogy a közösség elítéli, miközben tudja, hogy helytelenül járt el. Vagyis: a *büntetés nem elnyomáson alapszik*, hanem az elkövetett hiba átélésén, a közösségből való ideiglenes kiközösítés élményén. (Makarenko: Válogatott pedagógiai tanulmányok, 1949. 112. l.)

Milyen módszerei voltak ezzel szemben a klerikális nevelésnek?

Az eredendően rosszra hajló bűnös gyermeket bármilyen eszközzel meg kell törni. A kényszer is megengedett és szükséges, mert a gyermeknek nincs belátása. A tekintélyt mesterséges eszközökkel, mindenképpen biztosítani kell, akár külső kényszerrel is. 1928-ban a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszuson egy apáca részéről ilyen hozzászólás hangzott el:

„A tekintély elismeréséhez belátás szükséges. Míg ez ki nem fejlődik a gyermekben, kényszert alkalmazunk. Cselekedjék a gyermek, mert én mondom, imádkozzék, mert én kívánom.” (A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, Budapest, 1928. I. kötet, 121. l.)

A kényszereszközök alkalmazása terén a klerikális pedagógia nem riadt vissza a testi fenyítékektől sem.

„A XVII. és XVIII. század óta nem egy szenvedélyes szó hangzott el a botbüntetés ellen. Ez azonban alig talált visszhangra a pozitív keresztények között. Ez érthető is. A humanusabb pedagógia képviselői ugyanis a philanthropoktól Rousseau-n keresztül az utóbbi évtizedek szélső individualista pedagógusaiig többnyire nem-keresztény, sőt keresztényellenes gondolkodásúak voltak; ezért radikális követelésük, mellyel a botbüntetésnek a gyermeknevelésből való kiirtását sürgették, már eleve gyanús lehetett a hívő ember előtt. Ehhez járult, hogy álláspontjukat a katolikus hitelveknek ellentmondó módon okolták meg, mert az eredeti bűnről és következményeiről szóló dogmával szemben azt a *tévhitet vallották, hogy az ember természettől fogva jó...*” (Schneider-

Dormuth: A katolikus családi nevelés, Budapest, 1940. 127. lap.) (Kiemelés tőlem BJ.)

Gyakorolták is, különösen egyházi iskolákban, a tanítók egy része és a papok a testi fenytést, gyakran. Amikor pedig nagyritkán egy tanítót tanítványainak testi sértése miatt a bíróság elítélt, ezen a klerikális pedagógiai folyóiratok nagyon felháborodtak. Megkongatták a vészharangot: oda a tanítói tekintély, ha tilos az ütlegetés.

Egy tanítót testi sértés miatt büntettek, mert ütötte tanítványait, erre egy plébános ezt írja a Nemzetnevelés c. folyóirat 1931. ápr. 15-i számában:

„Nem maradhat ez így, mert a tanítói tekintély teljes lejáratása lesz az ára, ez pedig az iskola egész nevelő és tanító eredményét teszi tönkre.“

A klerikális pedagógia hatására a szülők széles tömegeiben terjedt el az a rendkívül káros, a gyermek fejlődése szempontjából veszélyes tévhit, hogy a testi fenytés hasznos, és nevelőhatású. Ennek egyik elretentő példáját olvashatjuk a „Nemzetnevelés“ c. klerikális folyóirat 1931. márciusi számában, ahol „Hát már pofozni sem szabad?“ c. alatt egy megtévesztett apa így ír: „Én még néha vasszállat fogok a fiamra, úgy mérgecs, hát az a hetven gyerek hogyne mérgecsithetné meg a szegény tanítót, aztán még ne is üthetné pofon? Az ilyen megállapítások a legnyugtalanítóbbak.“

Nyilvánvaló, hogy mi ennek a módszernek, amely nem riad vissza testi fenytéstől, a társadalmi háttere: a csendőrszurony, a terror, amely az egész ellenforradalmi korszakot jellemezte, módosult formában, már az elemi iskolában is jelentkezett.

A kényszer, a testi fenytés természetes velejárója a gyermekben a félelem. Egyáltalán nem kell csodálkoznunk az elmondottak után azon, hogy a klerikális nevelés a gyermek félelmének felkeltését nagyon szívesen alkalmazta a nevelésben:

„Szenvedélyes, indulatos gyermek a szigorú apa előtt könnyebben fékezi magát. A büntetés nevelő hatásai közül tehát nem lehet kihagyni a félelmet sem. (Kiemelés tőlem BJ.) Aki ezt teljesen ki akarná zárni, az eszményesítené az életet s nem számol a gyermeklélek valódi helyzetével.“ (Marcell Mihály: A katolikus nevelés szelleme, Budapest, 1925. 127. lap.)

Egyes könyvekben a félelemnek, mint pedagógiai eszköznek valósgos dicsőítésével találkozunk: „Az ügyes nevelő azonban tud adni a félelemnek olyan gyöngéd és finom jeleget, hogy értékes ösztönzővé lesz és az eredménye bőven kárpótol a velejáró kellemetlenségeért. Félelmet gerjeszt a gyermekben (kiemelés tőlem BJ.) abból a szempontból, hogy a hanyagságával vagy helytelen viselkedésével fájdalmat okoz annak, akinek halálával tartozik és akit tisztel és szeret. Ebben a félelemben is van bénító elem, de túlnyomórészt üdvös és nemesítő hatása ezért gazdag kárpótlást nyújt. Minden nevelőnek arra kell törekednie, hogy növendékeiben ilyenmő félelem éljen.“ (Sebess Gyula: Az életre való nevelés, Budapest, 1940. 150. l.)

Egy másik könyv a félelem üdvös hatásairól így ír:

„*A félelem is üdvös, már csak azért is, mert megfontolásra, a következményekkel való számolásra készítet. Aki tisztelettel és hódolattal féli a felsőbbséget* (Kiem. tölem BJ.), továbbá félelemmel tekint az esetleges bekövetkező büntetésre, az emberi szempontok figyelembevételével hajlik a jó élet felé. Mivel pedig az odahajlás igen sok esetben a félelem hatása alatt indul meg, azért számolnunk kell *a félelem nevelőhatásával is.* (Marcell Mihály: A bontakozó élet, VI.: A nevelés alapvonalai, Budapest, 242. lap.)

Az idézett helyek elárulják a félelem nevelő hatásainak osztályszempontját, azt, hogy miért helyesli és alkalmazza a klerikális nevelés a félelem keltését. A félelem hatása alatt tisztelettel és hódolattal kell lenni a felsőbbség iránt. Nyilvánvaló, mennyire fontos és hasznos az uralkodó osztály számára, hogy ne lázadjanak fel elnyomói ellen, hogy mindenki „tisztelettel és hódolattal” engedelmeskedjék.

A felsőbbség iránt biztosítani kell a tekintélyt, amit nagyobb nyomaték kedvéért testi bizonyítékkal is meg lehet szerezni és a gyermek félelmével lehet megalapozni.

Nem túlzás, ha az ilyen pedagógiát *a terror pedagógiájának* nevezzük.

A terrornak, az erőszakos „megjavításnak” ez a pedagógiája azonban nemcsak a tanítónak a növendékeivel való bánásmódjában nyilvánkozik meg, hanem az önnevelés terén is. Ezért ajánlja a klerikális pedagógia az önmegtagadást, a bőjtöt, az önsanyargatást, mint az önnevelés hatásos eszközeit:

„Az önmegtagadás fajtáinak megállapításában lehetnek és vannak ellentétek, de a célt illetőleg mindenki megegyezik abban, hogy a lélek főlnye biztosítandó. Az önmegtagadás gyakorlati eszközei *(a bőjt), az önsanyargatás...* (Kiem. tölem BJ.) (L. Marcell Mihály: A katolikus nevelés szelleme 1925. 42. l.)

Nem csoda, hogy ez az önsanyargatást ajánló pedagógia a szenvedést tekinti az élet legfőbb értékének: „Földi életünk legnagyobb értéke a néma, panasz nélküli szenvedés.” (Endrődi László SJ.: Életet Krisztusért. 1940. 240. l.)

A szenvedés ilyen dicsőítésének nagyon fontos funkciója volt az ellenforradalom politikájában. A néma, panasz nélküli szenvedés dicsérete további szenvedések elviselésére buzdította a kizsákmányolt, elnyomott, szenvedő néptömegeket. Arra intette az elnyomottakat, hogy ne is próbáljanak fellázadni, mert tűnni kell és a szenvedés erény. Ugyanakkor az uralkodóosztály, a kizsákmányolók a maguk részéről nem gyakorolták a szenvedésnek ezt az erényét.

Ha a klerikális pedagógia itt vázolt alapelveit összehasonlítjuk a nagy szovjet pedagógus, Makarenko nevelésével, meggyőződhetünk arról, hogy a klerikális pedagógia mindannak az ellenkezőjét akarta, amit az élenjáró szovjet pedagógia megvalósít. Makarenko nevelése teljes egészében optimizmust sugároz, a klerikálizmus pedagógiája már kiindulásában pesszimista. A szovjet nevelés a közösségi életen, a munkán, az öntudatos fegyelmen épül. Öntudatos szocialista embereket akar nevelni. Ezzel szemben a klerikálizmus egy süllyedő világ kizsákmányoló osztálya

számára akar engedelmes, szolgálékú embereket idomítani. A tőkés társadalom iskoláinak ezt a dresszírozó idomítását mesterien jellemezte Lenin:

„Az ifjú munkás- és parasztnemzedéket ezekben az iskolákban nem annyira nevelték, mint inkább idomították, ugyanennek a burzsoáziának az érdekében. Úgy nevelték őket, hogy a burzsoázia használható szolgálói legyenek, akik képesek lesznek majd a profitot szolgálni s ugyanakkor ne zavarják a burzsoázia nyugalma és semmittevését.” (Lenin: Az ifjúsági szövetségek feladatai, Bp. 1948. 7—8. l.)

Leninnek ez a jellemzése teljes egészében találó az ellenforradalmi korszak egyházi iskoláira.

Makarenko és a dicsőséges szovjet nevelők a haladás, a szocialista építés számára nevelik az új, kommunista embert, a klérus éppen ellenkezőleg: a feudális középkort akarta visszahozni a XX. századba, a terror pedagógiáját akarta meggyökereztetni a feudálkapitalista ellenforradalmi rendszer fenntartása érdekében.

Berencz János

„A vasfegyelem nem jelent vakfegyelmet. A vasfegyelem nemcsak nem zárja ki, hanem feltételezi az alárendelés tudatosságát és önkéntességét, mert csak a tudatos fegyelem lehet vasfegyelem.

Sztálin.

Mai nevelésünk kérdéseit a nevelők látják és tapasztalják a legközelebről. Nagyon fontosnak tartjuk ezért, hogy a felvetett kérdésekhez olvasóink minél szélesebb köre szóljon hozzá, vessen fel új, közérdekű problémákat.

Szerkesztőség!

SZEMLE

„A valóságban a szellemi és fizikai munka közti ellentét kiküszöbölését csakis azon az alapon lehet elérni, hogy a munkásosztály kulturális és technikai színvonalát a mérnökök és technikusok színvonalára emeljük.”

Sztálin.

AZ ÚJ MAGYAR PEDAGÓGIA ÚTJÁN

Gyakran halljuk azt a megalkapítást, hogy pedagógiai irodalmunk messze elmaradt azok mögött a hatalmas és döntőfontosságú eredmények mögött, amelyek a szocializmus útján haladó népi demokráciánk gyökeresen átalakított művelődéspolitikáját, de különösképpen annak közoktatásügyét jellemzik. Értethető, hogy így van, ha arra gondolunk, hogy a pedagógiai elméletnek, amely szükségképpen világnézeti kérdések tisztázására épül fel, marxista-leninista szellemben való átalakítása csak fokozatosan követheti az iskolaügynek azt a forradalmi megújulását, amelyet társadalmunknak az osztályharc eredményeként létrejött gazdasági és politikai átrendeződése egyértelműen meghatározott. Az elmélet itt is másodlagos és tapogatózó, amikor az osztályharc történelmi szükségszerűséggel elért foka már ellenállhatatlanul diktál.

Annál alaposabban kell foglalkoznunk pedagógiai irodalmunknak minden olyan termékével, amelyet ideológiai tartalmánál fogva alkalmasnak tarthatunk arra, hogy utat mutasson, amely közelebb visz ahhoz, amire most ezen a téren a legnagyobb szükség van: a marxista pedagógia általános körvonalainak határozott megvonásához és legalább a főkérdésekben egységes, következtetés és valóban marxista gondolkodásmód szerinti állásfoglaláshoz. Ilyen kezdeményezést látunk abban a négy brosurában, amely Szávai Nándornak, Bóka Lászlónak, Mérei Ferencnek és Faragó Lászlónak a Magyar Dolgozók Pártja Kulturális Akadémiáján ez év első felében tartott Köznevelési Előadásait tartalmazza. A következőkben arra törekszünk, hogy a négy füzet anyagát ismeretve, kiértékeljük a bennük foglalt irányelveket abból a szempontból, hogy mennyiben nyújtanak kiindulást a marxista-leninista elvekre felépülő új magyar szocialista pedagógia ideológiai megalapozásához. Erre a célkitűzésünkre való tekintettel térünk most itt el az előadások időbeli sorrendjétől és követjük e helyett inkább a problémák belső összefüggése által meghatározott sorrendet.

Mérei Ferenc: *Utópia és valóság a magyar nevelésben* c. előadásában bonckés alá veszi mindazokat a pedagógiai irányokat, amelyek felszabadulásunk óta a magyar nevelésügyben jelentkeztek, megvizsgálja őket ideológiai tartalmukban, felveti a kérdést, hogy milyen eszmerendszert tartalmaznak, hogy mennyiben felelnek meg annak a fejlődési foknak, amelyre politikai fejlődésünk során 1949 tavaszára már kétségtelenül eljutottunk. Nem azt vizsgálja, hogy mit vallanak tudatosan és leplezetlenül ezek az irányok, hanem azt, hogy tetteikben milyen felelősségre támaszkodnak, hogy milyen ideológia hámozható ki nevelői gyakorlatukból. Ezt vizsgálva, Mérei a nevelői gyakorlatnak nem egy bizonyos szektorát vagy kérdéskörét tartja szem előtt, hanem a nevelői

gyakorlatot a maga teljességében, problémafelvetése tehát a pedagógia leg-
 átfogóbb, legáltalánosabb kérdéseire vonatkozik. Elemzéseiből kiderül, hogy az
 a három irányzat, amely a Nagy Októberi Szocialista Forradalom előtt és rész-
 ben még azután is az orosz pedagógiában uralkodott, a felszabadulás után
 nálunk Magyarországon is megtalálható. Az első a klerikális-konzervatív irány,
 amely annyiban klerikális, amennyiben „a vallási tételeknek a hit körén túl-
 mely általános világnézeti jelentőséget tulajdonít”, és konzervatív, mert „sok
 szempontból — főként az iskola légkörének és a nevelés módszerének szem-
 pontjából — elbukott társadalmi rend túlhaladott neveléstechnikájánál rögz-
 zódott”. A második az ezzel szemben ellenzéki jelleggel fellépő avantgardista
 pedagógiai irány, amelyet a polgári liberalizmus, főként a nyugati nagypolgár-
 ság életformája alakított ki. Végül harmadszor megtaláljuk nálunk is a forra-
 dalmi pedagógiát azokban a törekvésekben, amelyek Nagy László, Kemény
 Gábor, de főként a munkásmozgalom pedagógusa, Földes Ferenc nevéhez
 fűződnek.

Az első irányt elemezve, Mérei megmutatja, hogy a klérus pedagógiai
 felfogásának egyik premisszája az eredendő bűnben fogant gyermek elképze-
 lése, vagyis az a meggyőződés, amely a gyermeket általában gonosz, romboló
 erőkkel felruházottnak tekinti, a nevelés célját ennek megfelelően a gyermeki
 akarat megtörésében, megálázásában keresi és az erre legalkalmasabb eszközt
 a megszégyenítő büntetésben találja meg. Egy másik jellegzetessége ennek az
 iránynak, hogy a tanítás anyagában természettudományos világkép helyett
 biblikus világképet közvetít, amennyiben a gyermek kérdéseire, lélektani
 szempontból is indokolatlanul, mesészerű válaszokat ad. Tudjuk jól, arról van
 itt szó, hogy a klérus a természettudományos világképben a tömegek felvilá-
 gosodásának és öntudatra ébredésének eszközét látja, a maga hatalmát ezáltal
 veszélyeztetve érzi és ezért a tömegeknek tudatlanságban tartására törekszik.
 Ez a misztikus, irracionális, természettudományellenes gondolkodás, amelyre
 ebben az összefüggésben Mérei főként az alsófokú oktatással kapcsolatban
 mutat rá, amint tudjuk, tovább folytatja a maga tudásromboló hatását az
 oktatásnak azon a fokán is, ahol már a tanító a tudományosság igényévé fel-
 lépő magyarázatokra törekszik. Arra a fajta természetrajztanításra gondolunk,
 amelyik az oksági törvényt célszerűségi törvénnyel helyettesíti, a jelenségeket
 tehát nem annyira okaikból magyarázza, mint inkább „céljaik felől” értelmezi
 és az életjelenségben valami végső, felbonthatatlan, minden másra visszavezet-
 hetetlen titokzatos életerő megnyilvánulását látja. Ez a fajta természetszemlélet
 az, amely szinte napjainkig uralkodott az iskolában és amely ellen új tan-
 könyveinken keresztül most már sikerrel kecsgetető harcot indítottunk.

A klerikális-konzervatív iránynak egy további jellegzetességét látja Mérei
 „a becsületes munka nem szegény” elvén alapuló ideológiában, amely a munka
 öröme helyett annak keserves, kényszerű voltát hirdeti, az édenkertből kiűzött
 ember büntetését látja benne, továbbá az apolitikus nevelésben, a közélettől
 való elszigetelődésben, illetőleg a közéletnek abban az alsó szint kétféle értéke-
 sében, amely abban egyrészt „úri” dolgot lát, másrészt lefelé a közélet profán
 voltát prédikálja. Ugyancsak jellemző erre a pedagógiára az álhazafiság, a
 sovinizmus, a kardesőrtetett irredenta demagógia, amely a hazaszeretetet a
 nemzetköziséggel összeegyeztethetetlennek tartja és a szomszéd népek gyűlö-
 letére nevel. A tanító és tanítvány viszonyát tekintve, ez az irány autokratikus,
 didaktikájában mereven formalisztikus, valóságidegen, a gyakorlati szakisme-
 reti tárgyakat az irodalmi ismeretekkel szemben lebecsüli.

A polgári liberalizmus irányát Mérei különösen éles kritikával jellemzi,
 rámutatva arra, hogy olyan iránnyal van dolgunk, amely minden ízében a fel-
 bomló polgári tőkés társadalom gazdasági válságának és szellemi kapituláció-
 jának terméke. Jellemző rá a pszichológisztikus, gyermekközpontú pedagógiai
 felfogás, amely a nevelés legfőbb célját a gyermeki spontaneitás akadálytalan

kibontakoztatásában látja, ezzel szemben objektív-társadalmi céloknak csak másodrendű fontosságot tulajdonít, a nevelőnek ebből kifolyólag szükség-szerűen inkább passzív-negatív, semmint aktív-pozitív szerepet szánva. Egyik legfőbb gyöngéjét ennek az iránynak Mérei abban a pszichoanalitikus felfogás-ban látja, amelyet Molnár Erik infantil-fataлизмusnak nevez és amely a jellem kialakulását körülbelül már a hetedik életévben lezártak tartja, és azt vallja, hogy későbbi környezeti társadalmi behatások döntően már nem alakíthat-ják át. Individualisztikus befeléfordulásra, önszemlélődésre nevelő pedagógia ez, amely szerint a legfőbb nevelési cél az egyéni boldogság, a belső harmónia. A cél tehát nem objektív társadalmi, rajtunk kívülálló, hanem minden gyermek a maga egyéniségében hordja nevelésének célját. Módszerében a klerikális konzervatív irány formalizmusával és verbalizmusával szemben a közvetlen tapasztalás, az egyéni élmény és cselekvés elsődleges jelentőségét hangsúlyozza, sőt túlhangsúlyozza. Öncélú funkciógyakorlással torzul, a pozitív tudás már nem érdekli, csak a kísérletezés. Felfogása utopisztikus, mert a társadal-milag adott reális helyzetre nincs tekintettel, lényegében irreális, üvegházi szemléletre nevel, „amelyben izolálták a természetet a társadalomtól és a munka eredményét az azt létrehozó munkafolyamattól“. Bár Mérei hang-súlyozza, hogy ez az irány nálunk természeténél fogva nem lehetett jelentékeny hatású, mégis kiméletlen harcot hirdet ellene, mint olyan irány ellen, amely, minthogy haladónak tünteti fel magát, a klerikális konzervatív pedagógiától elforduló és az új utakat kereső nevelőket könnyen megtevesztheti és ezáltal veszélyessé válhat.

Hol kell tehát keresnünk a haladás igazi erőit? Nevelésügyünk ha-adó hagyományokat őrző vonalán, feleli Mérei, abban a pedagógiai áramlatban, amelyet pedagógiai realizmusnak nevezünk, mert társadalmunk reális helyzete-tével számot vetve, a népnevelés felé fordul és a nevelés kérdéseiben minde-nenekfelelt a köznevelés nagy kérdéseit látja. Ez az a pedagógiai irány, amely felszabadulásunk után a kezdeményezés szerepét vállalva, kijelölte népi demo-kráciánk kultúrpolitikájának legelső és legfőbb feladatát: az uralkodóosztályok műveltségi monopóliumának megszüntetését, az egyenlő esélyek elvének mara-déktalan megvalósítását. Az új szocialista pedagógiát határozott objektív tár-sadalmi jellegű nevelői célkitűzés jellemzi, olyan célkitűzés, amelyet a tár-sadalmi, gazdasági és politikai életben megvalósult forradalmi változások hatá-roznak meg: az új szocialista embertípus kialakítása. Az új magyar szocialista pedagógia azt az embertípust akarja kialakítani, amelyik a közösségben, a közösségért él, alapos szaktudásra támaszkodó szervezett magas termelékenységű építőmunkát végez, és ezt nem kényszernek, hanem becsületbeli ügynek tekinti. A szocialista ember közösséghez és munkához való helyes viszonyának alap-vető feltétele azonban a fegyelem, a közösségben dolgozó ember elengedhetet-len tulajdonsága. A szocialista pedagógiának ehhez a sarkkövéhez érve, Mérei részben Makarenskórá támaszkodva elemzi a szocialista fegyelem fogalmát, megkülönböztetve azt az avantgardista pedagógiának a spontaneitás, elvére felépített önfegyelem fogalmától. Ezt azért tartjuk fontosnak megemlíteni, mert az önfegyelem és a külsőleg kikényszerített fegyelem megkülönböztetése mellett, illetőleg azon túl a fegyelem e két fajtájáról alig esik szó. Mérei helyesen látja, hogy míg az avantgardista pedagógusok önfegyelem-fogalmában a hangsúly a spontán belátáson, tehát a szubjektív funkcionális oldalon van, addig a szocialista fegyelem fogalmában a hangsúly inkább az objektív oldalra esik: ez „nem belső erők terméke, hanem az ember értelmes alkalmazkodása, közösségi alkalmazkodás adott keretekhez, adott szabályokhoz, bizonyos célok megvalósításáért. Önfegyelem csak ott alakulhat ki, ahol stabil keret és jól kialakult célszerű, értelmes szabályrendszer van“.

A szocialista fegyelem pedagógiája a tulajdonképeni tárgya Szávai Nán-dor: *Rend és szabadság az iskolában* c. előadásának. Szávai a szocialista neve-

Iés egyik döntő fontosságú kérdését, az erkölcsi nevelést választja témájául. Elemzései azt mutatják, hogy a fegyelem kérdésében is megtaláljuk azt a háromféle irányt, amely az előbbiekből leírt három pedagógiai áramlatot jellemzi. A régi felfogás, amely összetéveszti a fegyelmet a fegyelmezéssel, a porosz káplári fegyelem, sőt a középkori fegyelem nevelői eszményének egyenes leszármazottja és ennek megfelelően a testi fenyítéket, mint a legcélszerűbb eljárást megmondolás nélkül alkalmazza. Ezzel szemben áll a liberális polgári felfogás, amely gyermekközpontú individualista jellegű, fogva fegyelem helyett szabadságot hirdet, a fegyelmet feleslegesnek, sőt károsnak tartja és lehetőleg kiküszöböli mindazzal együtt, ami a gyermeki spontancitás zavartalan kibontakozásának akadálya lehet. Láttuk, hogy ez a szabad nevelés beszél ugyan önfegyelemről, de ezt is gyermekközpontúan értelmezi, mert nem a társadalmilag adott objektív rendhez való értelmes alkalmazkodást, hanem a tudat spontán termékét látja benne. A fegyelem legigazabb, legmélyebben etikus felfogását a szocialista pedagógusok teremtik meg, így Makarenko, aki — amint tudjuk — éles különbséget tesz a vak engedelmisségen alapuló, külsőleg kikényszerített fegyelem és az önként vállalt, tudatos belátáson alapuló fegyelem között. Csak ez utóbbinak tulajdonít olyan erkölcsi tartalmat, amely azt a szociális nevelés eszményévé avathatja. Ebből természetesen következik a testi fenyíték alkalmazásának teljes elvetése, aminek nem mond ellent az *Új ember kovácsának* sokat vitatott első je'ene te sem. Az önfegyelem szocialista felfogása a nevelésnek nem pusztá eszköze, hanem annak végső eredménye, társadalmilag meghatározott erkölcsi és politikai jelenség. Miben áll a fegyelem szocialista útja, hogyan jutunk el az így felfogott fegyelem megvalósításához? — kér di Szávai: Fejtegetéseiben Makarencórá támaszkodva azt feleli, hogy a szocialista értelemben felfogott munka az, ami a fegyelem erkölcsi és politikai magasságához elvezet, majd megkér di azoktól, akik a kommunista világnézettel kapcsolatban erkölcs telenségről szeretnek beszélni, hogy „tudnak-e magasabb, nemesebb, erkölcsösebb eszményt mutatni, nemcsak a felnőtt embernek, hanem már az iskolás gyermeknek is, mint az ilymódon értelmezett munkának az eszményét?” A szocialista fegyelem és a munka erkölcsi és pedagógiai tartalmának elemzése után Szávai a fegyelmezés „aprómunkájáról” szól, irányelveket adva arról, hogy az iskolai munka konkrét helyzeteiben hogyan, milyen eszközökkel törekedjék a tanító a szocialista fegyelem megvalósítására. Majd a nevelői tekintély jelentőségét méltatva, elveti azt a hazug álhumanista tekintélyideált, amely a mindent megértő és mindent megbocsátó érzelmességben látja a legfőbb nevelői erényt. Ugyanígy elveti a klerikális pedagógia fegyelmező eljárását is, amely a pedagógus tekintélyét nem annak egyéniségéből, hanem valamely nevelői munkától független, rajta kívül álló, titokzatos hatalomtól származtatja. A jó nevelőt növedékei azért becsülik, „mert tanulhatnak tőle, mert rábízhatják magukat, mert elsajátíthatják tőle a függés, az alárendeltség, a tekintély, a parancsolatadás dialektikus módszerét”. A szocialista pedagógiai tekintélyelv taglalása után Szávai felveti a büntetés kérdését, és a testi fenyítés alkalmazását, mint a szocialista humanizmussal minden formájában összeegyeztethetetlen, megalázó módszert, feltétlenül elveti. Rámutat azonban arra, hogy maga a büntetés általában nem küszöbölhető ki teljesen. Bizonyos esetekben mind az egyén, mind pedig a közösség szempontjából feltétlenül szükséges. Legfontosabb, hogy a büntetésben a tanuló ne holmi egyéni szeszély hatalmi megnyilvánulását, hanem a közösség természetes reakcióját lássa, és a kiközösítettséget valóban átélje. Leghelyesebb, ha a büntetés a diákok önkormányzatából indul ki, amelynek legfőbb feladata éppen az, hogy a közösséggel szemben való felelősség tudatát kitermelje, és elősegítse a külső fegyelemnek tudatos fegyelemmé való átalakulását.

Az iskolai önkormányzat szerepével kapcsolatban Szávai felhívja a figyelmet azokra a hibákra, amelyek ezen a téren a felszabadulás után részben a diákságnak a hirtelen szabadságtól való megmámorosodása, részben pedig az akkor még valamennyire divatos szabad nevelés hatása következtében előálltak, és a diákságnál bizonyos szabadossághoz vezettek. A diáksággal meg kell érteni, hogy „a szabadság nem jelenti az egyéni szeszélyek kielégítését, az egyéni temperamentum kielését, nem jelenti a bármilyen, bármilyen téren való önkényességet, hanem igenis jelenti a jóra való szabadságot, a közjóra irányuló, a közjót elősegítő szabadságot.” Ehhez szükség van a tanár helyesen értelmezett tekintélyére, amelynek feladata, hogy a diákságot a szabadság szocialista fogalmán alapuló önkormányzatra szoktassa. A szabadságnak ez a szocialista fogalma voltaképpen nem más, mint a fegyelem függvénye, annak másik arca. Szabadság és fegyelem együtt nevelik az embert arra a szervezett alkotómunkára, amelyben a szocialista erkölcsi nevelés legfőbb célját látjuk.

Bóka László: „Népiesség” és népnevelés c. előadásában azt a kérdést vizsgálja, hogy van-e népies irodalmunknak valami olyan világnézeti magva, amely népi demokráciánk pedagógiai alapvetésébe beilleszthető. Egyáltalán, hogyan viszonylunk mi pedagógusok népies irodalmunkhoz, hogyan viszonylanak egymáshoz a népiesség és a népnevelés céljai? A kérdést különösen aktuálissá teszi az a körülmény, hogy népi kollégiumaink légköre a közelmúltban romszólván még teljesen át volt itatva narodnyik eszméktől, a paraszt-mitosz romantikájának varázsától. Mi a helyes álláspont ebben a kérdésben a szocialista pedagógia célkitűzéseinek szempontjából? Mennyiben alkalmas a népiesség arra, hogy ifjúságunkat az osztályharc mai állása által megszabott úton a szocializmus felé vigye előre? Világos, hogy ma, amikor a falu és város viszonya gyökeres átalakuláson megy keresztül, amikor a fejlődés arra visz bennünket, hogy az a hatalmas szakadék, amely a városi-proletár és a falusi paraszt életét egymástól elválasztotta, mindjobban megszűnjék, akkor a népiesség tartalmának és jelentőségének gyökeresen meg kell változnia. Ez az átalakulás magyarázza azt is, hogy a népiesség fogalmának tartalma már távolról sem egységes, és egyben indokolja Bókának azt a megállapítását, hogy „az a népiesség, amely ezt a forradalmi átalakulást szolgálja, bele kell, hogy tartozzék a népi demokrácia pedagógiai alapvetésébe, amely népiesség ennek ellentmond, annak el kell tűnnie a magyar közgondolkozásból, el kell tűnnie iskoláinkból. Éles gúnyjal leplezi le Bóka a paraszti életformát örök életformának tartó Illyés Gyulát, a Kert-Magyarországról ábrándozó, tipikusan narodnyik szemléletű, harmadikutas Németh Lászlót, aki filozófiai nézeteit alighanem Machtól és Avenariustól kölcsönözte, mert az idealizmus-realizmus ellentétét azzal intézi el, hogy a vita felesleges, mert anyag és szellem ugyanazon valóságnak két különböző aspektusa. Ugyanez a Németh László a tehetségesek iskolájáról ábrándozik, tehát az individualista nevelés szószólója. Lelepleződik előttünk a népi demokráciával szemben barátságos, a szocializmus terminológiáját alkalmazó, de valójában narodnyik szemléletű, idealista gondolkodású Karácsony Sándor pedagógiája, aki a paraszti életformát ugyancsak változhatatlan adottságnak tartja és folklorisztikus kultúrpolitikát követel.

Milyen feladatok állnak előttünk ezen a téren? Szakítanunk kell a romantikus parasztszemlélettel, tudatosítanunk kell azt, hogy a város és a falu, a munkás és a paraszt szövetsége, amely a megváltozott termelési viszonyokból szükségszerűen következik, haladásunknak elengedhetetlen feltétele. Azt is tudatosítanunk kell tennünk, hogy a szocializmus megvalósítása nemcsak a munkás-ságnak, hanem a parasztságnak is létérdeke, és történelmünkben és irodalmunkból vett konkrét példákkal kell rámutatnunk a dolgozók egymásrautaltságára. Az ezeket az elveket tudatosító népnevelő munkából a pedagógusok mellett az írónak is ki kell venniük részüket. Ezt természetesen csak újfajta népiességet hirdető íróktól várhatjuk, azoktól, akik majd „a hazug álmok papjaitól” elfordulva Petőfi, Ady és József Attila hagyományait követik.

A fenti három füzet anyagában rejlő kezdeményezéseket kiegészíti *Faragó László: A szovjetunió nevelési rendszere* című igen alapos tudással megírt tanulmánya, amelynek az a körülmény ad különös jelentőséget, hogy kísérletet tesz a jelenkori pedagógia egy fejezetének marxista-leninista szempontú megírására. Jelentőségét növeli az, hogy midőn a pedagógiai elmélet terén úgyszólván mindent előlről kell kezdenünk, különösen sok ösztönzést és tapasztalatot merithetünk a Szovjetunió példájából. A marxista-leninista pedagógia néhány alapvető vonásának említése után Faragó azt a küzdelmet vázolja, amelyet a szovjet pedagógusoknak kezdetben a magát apóitikusnak feltüntető, de valójában az osztályellenséget a pedagógiába becsempésző polgári nevelés ellen, a proletárdiktatúra céljainak megfelelő iskolarendszerért, majd a munka termelékenységeinek fokozását biztosító újfajta embertípusnak kialakításáért kellett vívniuk. A szovjet pedagógusoknak a nyugati polgári liberális pedagógiai áramlatok ellen vívott küzdelmére vonatkozó fejtegetések különösen tanulságosak. Megismerkedünk a polgári pedagógia különféle megjelenési formáival, „az iskola elhalásának” tézisével, amely a hagyományos iskolai kereteket szétbomlasztja, mert az „élet iskoláját” akarja megvalósítani, továbbá Blonszkij hamis poittechnikai nevelésével, amely a munkaiskola polgári ideálját tükrözi és a nevelést magával a termeléssel azonosítja, az amerikai projektek, az érdeklődésközpontok és komplexek rendszerével, amelyekre válamennyiükre jellemző, hogy a rendszeres iskolai tanulást a konkrét élethelyzetekben kialakított egyéni élménnyel akarják helyettesíteni. Végül megismerkedünk a Pártnak a polgári ideológiákkal szemben való állásfoglalásával, ill. az erre vonatkozó különféle párthatározatokkal. A szovjet pedagógia küzdelmét vázoló negatív kritikai rész után pozitív rész következik, amelyben Faragó a szovjet iskolapolitika és a proletárdiktatúra iskolarendszerének alapelveit ismerteti. Végezetül Faragó a kommunista ember nevelésének céljait és módszereit elemzi, aláhúzva azokat a szempontokat, amelyeket nálunk aktuálisan különösképpen megiszívlelendőnek tart.

* * *

Beszámolónk után most próbáljuk meg az ismertetett tanulmányok anyagából kihámozni azokat az ideológiai irányelveket, amelyek az új magyar szocialista pedagógiai elmélet elvi megalapozásául szolgálhatnak, ill. megjelölni azokat a legfőbb vonásokat, amelyek a fent tárgyalt munkákból kibontakozó nevelésméleti alapvetést jellemzik.

A marxista-leninista elvekre felépülő új magyar szocialista nevelésméletet mindenekelőtt az a vonás fogja jellemezni, amit a pedagógiában a b j e k t í v r e a l i z m u s n a k nevezhetnénk. Objektív ez a nevelésmélet, mert szemben a gyermekközpontú, azaz voltaképpen tudatközpontú nevelői felfogásokkal, a szocialista pedagógia a gyermek egyéniségén kívül álló, objektív célt tűz a nevelés elé és a gyermeknek e kitűzött objektív cél irányában való formálására, alakítására törekszik. A szocialista nevelői gyakorlatban tehát a gyermek igazodik a célhoz, nem pedig a célok megállapítása a gyermekhez. Másrészt realizmus jellemzi a szocialista pedagógiát, mert ellentétben az olyan idealista pedagógiai irányokkal, amelyek ugyancsak objektív célokat tűznek ugyan a nevelés elé, de ezeket a célokat — mint pl. a Herbart- vagy Natorp-féle pedagógia — nem a valóságból, hanem az ú. n. „ideális értékek” világából merítik, a szocialista pedagógia a nevelés objektív célját a konkrét társadalmi valóságban találja meg.

A szocialista nevelésméletnek — realizmusából és társadalomszempontúságából következőleg — elsősorban a köznevelés problémáinak megoldására kell irányt vennie. *A szocialista pedagógia tehát mindenekelőtt a köznevelés szocialista elmélete lesz.*

Társadalmunk gyökeres szerkezeti átalakulásának és a szocialista építés feladatának megfelelően marxista-leninista irányú nevelésméletünk a szocialista

ember kialakításában ismeri fel a nevelés célját. Annak az embertípusnak kifermálására törekszik, amelyik természettudományos világszemléletre felépülő, alapos szaktudásra támaszkodva tudatos fegyvellemel végzett magas termelékenységgű szervezett munkával járul hozzá a szocialista társadalom felépítéséhez. A szocialista pedagógia ennek megfelelően nem öncélú funkciógyakorlásra, hanem pozitív tudásra törekszik, szigorúan természettudományos világszemléletet közvetít, nem befeléfordulásra, hanem alkotó, közösségi munkára, közéletre nevel. Az eredményes alkotó munka legfontosabb feltételét a tudatos fegyvellemben látja, amely azonban nem azonos a kanti etikának vagy a herbarti pedagógiának az erkölcsi autonómia és heteronómia megkülönböztetésén alapuló, tartalmilag alig meghatározott, nagyönis formalisztikus önfejelem-fogalmával, hanem társadalmilag determinált objektív követelményekhez való értelmes alkalmazkodást jelent. A szocialista nevelés tudatos fegyvellemre és szervezett közösségi alkotó munkára épülő célkitűzésénél fogva *hangsúlyozottan és mélyen erkölcsi tartalmú nevelést jelent, amelyben azonban az erkölcs nem az idealista filozófiák értékelméleteiben gyökerező erkölccsel azonos, hanem társadalmi és politikai jelenség, a közügyek felé forduló, a közérdekkel magát azonosító állampolgár tulajdonsága.*

Didaktikájában az új nevelésmélet szakítani fog a klerikális konzervatív pedagógia tartalmatlan formalizmusával, valamint a „modern” polgári pedagógia öncélú funkciógyakorlásával. E helyett pozitív és rendszeres tárgyi tudást nyújt, elmélet és gyakorlat, általános műveltség és szakismeret helyesen felismert viszonyára épül fel.

Szocialista pedagógiánkban a művészeti és irodalmi nevelésnek is a szerkezetileg átalakított új társadalmunk igényeihez, az osztályharc által meghatározott követelményekhez kell alkalmazkodnia. A letűnt korszak eszményeit és életformáját hirdető irányok helyett azokra az áramlatokra támaszkodjék, amelyek dolgozó népünk, a dolgozó osztályok és rétegek közös küzdelmeit ábrázolják és a szocialista gondolat igazságát hirdetik.

Szocialista pedagógiánkból el kell tűnnie a régi rendszer romboló sovizmusának, de a kozmopolitizmus minden megnyilvánulásának is. E helyett az új pedagógia szocialista hazafiságra és internacionalizmusra neveljen.

Szemben a bűnbeesés elvére alapított középkori nevelés pesszimizmusával, de a pszichológisztikusan orientált polgári pedagógiák pesszimizmusával is szöges ellentétben, a szocialista pedagógia háttározottan optimista jellegű, mert hisz az embernek társadalmi erők által való alakíthatóságában és nevelhetőségében. Optimizmusa az ember és a környezet helyes értékelésén és a kettő viszonyának objektív természettudományos szemléletén alapszik. Nem vallja, amit Rousseau vallott, hogy minden jó, amit magunkkal hozunk és „minden megromlik az emberek kezei között”, de józan optimizmussal hiszi és vallja, hogy a hibák és negatív erők mellett minden emberben vannak értékes pozitív erők is, amelyeket a társadalmi környezet formáló ereje eredményesen tud befolyásolni, alakítani.

Az új magyar szocialista pedagógiának a nevelési elmélet és gyakorlat kialakításában egyaránt a Szovjetunió tapasztalataira kell támaszkodnia, felhasználva mindazokat a tulajdonságokat, amelyek a szovjet pedagógusoknak a cári Oroszország pedagógiájával, majd a későbbi polgári liberális pedagógiával szemben folytatott küzdelmeiből számunkra levonhatók. A pedagógia történeti tárgyalásában a történelmi materializmus marxista-leninista módszerére és kritikai szempontjaira kell felépülnie.

Ezek nagyjából azok a vonások, amelyek az ismertetett munkákból kihámozható pedagógiai elméleti alapvetést jellemzik. Mind a négy munka egy-egy fontos lépés azon az úton, amelyen az új magyar szocialista nevelésmélet kialakulása felé haladunk.

Dénes Magda

A KISGYERMEK NEVELÉSE A CSALÁDBAN¹

Arkin professzor népszerű munkája az első kisgyermekről szóló könyv, amely a szovjet pedagógiai irodalom gazdag terméséből magyar nyelven napvilágot látott. Ez a kis kötet komoly nyeresége pedagógiai életünknek.

Értékes segítség mindenekelőtt a *szülőknek*, akikhez a szerző szavait intézi. Megmutatja, hogy működhetnek közre már az iskoláskort megelőzően, a 3—7 éves korban a szocialista ember nevelésében. Sőt, megmutatja, hogy ez a feladat jelentékeny részben rájuk hárul, támogatásuk nélkül meg sem oldható. A szerző a szülők munkáját nem elszigetelten szemléli, hanem szervesen beillesztja a köznevelés rendszerébe. Kijelöli a család helyét a társadalmi nevelés intézményeinek hálózatában.

A család befolyása a gyermek alakulására a leghatékonyabb, bizonyos tekintetben még az iskolánál is fontosabb. Olyasformán érvényesül, mint a levegő: pillanatnyi szünet nélkül, de majdnem észrevétlenül. Nagy felelősséget ró ez a szülőkre. Hiszen főként az ő gondosságuktól és figyelmességüktől függ a kisgyermek testi-lelki fejlődésének egész menete. Honnan ered a családi nevelésnek ez a hatalmas ereje? A szerző erre a kérdésre is válaszol. A család nem mérkőzhetik ugyan az óvodai és iskolai nevelés szabályozottságával és tervszerűségével, de ugyanakkor mentes ezeknek elkerülhetetlen mesterkéeltségétől is. A családban a gyermek olyannak ismeri meg az életet, amilyen az a maga valóságában. És ez az élet igen mélyen ragadja meg őt.

A szülők tehát nem háríthatják át a nevelőmunkát kizárólag a hivatásos pedagógusokra. Nekik maguknak is vállalniuk kell részüket. „Csak a szülők, nevelők és tanítók együttes munkája mellett lehet egészséges, hazájához feltétlenül hű nemzedéket nevelni, olyan nemzedéket, amely meg tudja teremteni magának az új, vidám és boldog élet feltételeit.” E közreműködésük nem csekélyebb jelentőségű állampolgári feladat, mint hivatásbeli vagy társadalmi elfoglaltságuk. Elhanyagolása pedig súlyos mulasztás. „A gyermek családi nevelése nemcsak egyéni dolga a szülőknek, de társadalmi kötelezettsége is az állam iránt.”

A családi nevelésnek ebből a szemléletéből következik, hogy a szülők nem formálhatják a gyermeket a maguk kényére-kedvére. Nem lehet céljuk, hogy gyermeküket könnyen tudják irányítani, hanem, hogy maga tanulja meg mozgásának, érzéseinek, egész viselkedésének irányítását. „Ezért a családi nevelés alapja ne csak a gyermek irányításának elve, hanem az önállóságra való nevelés legyen. A gyermeket legelső éveitől önállóságra kell nevelni, erősíteni kell benne a kezdeményező szellemet, ki kell fejleszteni benne a felelősségérzést.”

A szülők csak akkor felelhetnek meg az ilyen követelményeknek, ha nevelői magatartásuk minden mozzanatában tudatossá, következetessé, elvileg megalapozottá lesz. „A gyermek helyes, észszerű nevelésének a szeretet elengedhetetlen, de önmagában még nem elegendő kelléke: tudás is szükséges hozzá.” A családi nevelés gyakorlatában nagyon sokfelől fenyeget veszedelem. A gyermekek elhanyagolása talán a leg súlyosabb hiba, de nem kisebb veszedelmekkel járhat „agyonnevelésük” és elkényeztetésük sem. S ha az édeskes dédelgetés gyengít, a túlszigorú vagy éppen durva nevelés nyom, elvadi. A családi élet mindig kísértő fogatkozása a rendszertelen nevelés, a szülők és általában az idősebb családtagok eljárásának következetlensége, az egyöntetűség hiánya, a belső viszályok. Súlyos bajokat okozhat az igazságtalanság, a kivételezés is.

¹ Arkin, E. A.: *Kisgyermek nevelése a családban*. Budapest, 1948. A Magyar Nők Demokratikus Szövetsége és az Új Magyar Könyvkiadó. 84. l.

A *kisgyermek nevelése a családban* elsősorban ahhoz akar segítséget nyújtani, hogy a szülők mindezeket a hibákat elkerülhessék.

Előjáróban megismertet tehát az iskolaelőtti életkor sajátosságaival, a mozgásos fejlődéssel, a gyermeki érzelmvilág, értelem és képzelet fejlődésének jelenségeivel, a beszéd kialakulásával. Rövid fejezetek rajzolnak szemléletes képet a kisgyermekről. A szerző azonban hangsúlyozza, hogy „az életkor ismerete még nem jelenti a gyermek ismeretét“.

A gyermeki fejlődés bemutatására támaszkodnak azután a gyakorlati nevelési tanácsok. Hogyan kell a gyermeket egészséges és erősé tenni? Mi a szülők feladata a beszédkézség fejlesztése területén? Mi a szocialista pedagógia álláspontja a gyermek ösztönzésének kérdésében? Hogyan jutalmazunk, hogyan büntessünk? Mit tehetnek a szülők az értékes jellem megalapozásáért a kisgyermekkorban? Minderre tömör és világos választ kapunk, józan tanácsokat és főként sok szemléletes példát.

A kisgyermek szervezetének érzékenysége, gyenge ellenállóképessége a fertőző betegségekkel szemben parancsolóan követeli egészségének védelmét. A szülőnek alaposan ismernie kell az egészségtan szabályait. A táplálkozás összeállítása, a tisztálkodás szabályai, a friss levegő és napfény biztosítása, a pihenés és alvás helyes szabályozása — minderre kiterjed Arkin professzor figyelme. S amit mond, azon egyaránt megérzik az orvosi tájékozottság biztonsága és a pedagógusszemlélet mélysége és messzi távlata.

Különös figyelmet érdemel a játék és munka szerepe az iskolaelőtti kor egészségvédelmében. Mindkettő az egészséges élet alapvető követelménye. E két tényező közül főként a munkáranevelés terén terhel sok szülőt komoly mulasztás. Helytelenül értelmezett szeretetből, kíméletből „megvédeni“ igyekeznek a gyermeket a munka terhétől, és ezzel megfosztják fejlődésének egyik legfontosabb támaszától. Elzárják előle az utat, amelyen haladva kivívhatná önállóságát. A szülőknek minden alkalmat meg kell ragadniok, hogy erősítsék a gyermek önbizalmát és erejébe, munkájának sikerébe vetett hitét. Olyan feladatokat kell elébe tűzniök, amelyeket eredményesen meg tud oldani, sikeresen be tud fejezni. Csak így lehet megelégedve önmagával, munkájának eredményével. Még ha a feladat felülmúlna is a gyermek képességeit, akkor se vegyük ki kezéből a munkát. Ne azt mondják: „Add ide, majd én megcsinálom, te nem tudod!“ Hanem így szóljanak hozzá: „Add ide, majd ketten együtt megcsináljuk!“ — tanácsolja Arkin. Eleinte sokmindent kell neki megmutatni, sokszor kell figyelmeztetni. A tapasztalatok gyarapodásával, értelmének fejlődésével azután egyre nehezebb feladatok megoldására képes. A siker öröme állandó tevékenységre serkenti. Megtanulja, hogy az élet nem merül ki puszta utánpótlásban, elcsajátítja az öntudatos cselekvést.

A gyermek önállóságának, személyisége kibontakozásának döntő állomása a beszéd megtanulása. Attól kezdve, hogy a gyermek beszélni kezd, a családnak kell ebben is példát adnia. Hogy a jövő nemzedéknek példaképül szolgálhassanak, a felnőtteknek ügyelniük kell beszédjükre és főképen szeretniük kell anyanyelvüket! A beszéd kultúrájának már 6–7 éves korban is hatalmas eszköze az értékes irodalom, a nemzeti klasszikusok alkotásai. Bátor kézzel kell a gyermek elébe tárunk műveiket. Mégpedig ne csupán a különböző állatmeséket, hanem azokat az elbeszéléseket is, amelyekben hősi alakok szerepelnek, a szabadság és erő eszményképei, az önfeláldozó hazaszeretet örökségpéldái. „A gyermeket nemcsak sarkalni kell, hanem fel is kell őt emelni.“

A gyermek beszédkézségének fejlesztése közvetlenül kihat szellemi fejlődésére: megkönnyíti érintkezését környezetével, lehetővé teszi tapasztalatainak széleskörű kiterjesztését, látókörének kiszélesítését.

A legtöbb szülő kellenél többet foglalkoztatja a gyermek ösztönzésének kérdése, a jutalmazás és különösen a büntetés problémája. Arkin itt is a szülők

magatartásának, példaadásának fontosságára utal. Mindez kevesebb gondot okozna a szülőknek, „ha többet törődnének nevelő módszereikkel, ha igekeznének azokat megjavítani, a családi életet összhangba hozni, ha vigyáznának viselkedésükre és igekeznek jópéldával előljárni”. De ha a büntetésre szükség van, akkor büntetni kell. Csak mindig vigyázzunk a gyermek egészségére. Feltétlenül elvetjük azonban a testi fenyíték minden fajtáját: ez nem más, mint a rabszolgarendszer csökevénye. A testi büntetés „nem a szabad szocialista állam eljövendő szabad polgárának nevelő eszköze, hanem olyan módszer, amely csak alkatszelidítésre alkalmas”.

Minden negatív pedagógiai eljárásnál értékesebb a pozitív irányítás. A biztatásban és jutalmazásban, a gyermek ösztönzésében építő erők rejlenek. a büntetés és tilalom pedig csak gátat szab tevékenyége elé. A gyermek irányítása sohase fajúljon hosszadalmas erkölcsi prédikációvá. Ezeket mindig unni fogja. Mélyebben hat, ha a gyermek látja, hogy helytelen magaviselete bánatot okoz szüleinek. Minden korholásnál többet ér, ha érzi, tette azért bántja apját, anyját, mert nem egyezik meg az emberi becsületről és méltóságról alkotott felfogásukkal. Takarékosan kell bánni a dicsérettel is, ha azt akarjuk, hogy hatékonyságát el ne veszítse. Még óvatosabban kell élni a jutalmazással, mert különben a gyermek könnyen rászokik, hogy csak érdekből tegyen valamit. De azért legyenek a gyermeknek ünnepnapjai, legyenek ünnepei a szülői szeretet ajándékozó kedvének! Legyenek napok, amikor a gyermeknek csupa örömben van része!

Az ösztönzés minden mesterséges eszközénél mélyebben hat azonban, ha a gyermeket megismertettjük nagy emberek nemes példájával. Lássa, elevenen szemlélje életüknek mozzanatait, amelyekben jellemük nagyszerű vonásai tükröződnek. Ez a látszólagos kerülő út gyorsabban vezet eredményhez, mint a közvetlenebbül célratörő biztatás és megrovás. A legmagasabb erények: az igazságosság, a tudásvágy, a munkaszeretet, a szerénység — mindez a legtisztábban így talál visszhangra az ifjú lélekben, így vált ki leghamarabb követést.

A gyermek edzése, önállóságra nevelése, jutalmazása és büntetése, a nagy emberek iránymutatása, a gyermeki játék és a gyermeki munka, a kisgyermekkor valamenyui nevelő eljárása összefut a korszak legfontosabb nevelő feladataiban, az értékes jellem megalapozásának művében. Az utolsó fejezet ennek a lehetőségeit vázolja fel. És ezzel Arkin végigkalauzolta a szülőket kisgyermekük nevelésének útjain, felhívta figyelmüket a fenyegető botlatókra, veszedelmekre. A jellemnevelés kérdésével elérkezett arra az állomásra, ahonnan majd az újabb fejlődési szakasz nevelőmunkájának elsősorban el kell indulnia,

Ezen az átfogó nevelői programmon belül különös gonddal fordul a szerző a problematikus gyermek felé. A legyengült gyermek, az ideges, a szélsőes és a makacs gyermek neveléséről szóló fejezetek legfőbb feladata elhárítani azokat a nehézségeket, amelyeket a Nagy Honvédő Háború megpróbáltatásai a közvetlenül érintett gyermekek fejlődésében okozhattak. Ezek a fejezetek sok szülő számára adnak megnyugtatót és biztos útmutatást. Minden soruk tükrözteti Arkin meggyőződését: „A gyermek minden anyagi és szellemi értékénél drágább és semmivel sem pótolható”.

A gyermeknek ebből az értékeléséből következik, hogy — amint láttuk — a szülőktől és a nevelőktől oly igen sokat követel. Ez magyarázza meg folyton visszatérő gondolatát, hogy aki nevel, annak először önmagát kell megnevelnie, hogy a legfontosabb a személyes példa, a minden életnyilvánulásra kiterjedő összeszedettség. (A reális mértéket azonban itt sem véti el: a szülőknek is megvan a joga saját életére.)

Ez a pedagógus igényesség az, ami az elsősorban érdekelt szülőkön túl a hivatásos nevelőket is meg kell, hogy ragadja. A nevelői felelősség ilyen átérezése csak egészen magasrendű társadalmi szemléletből fakadhat! A másik

nagy tanulság a pedagógusok számára a gyermekismeret nevelő értékesítésének módja. Nincs a szerzőnek egyetlen spekulatív megállapítása sem. Minden tétele, minden tanácsa mögött ott érződik, — nemcsak a gyermek szerete, megbecsülése, fejlődésének beható vizsgálata —, hanem maga a valóságos, eleven gyermek. Természetes, hogy az egyes esetek elemzésében mindig felhasználja az általános törvényszerűségeket is, de sohasem használ sablont. A gyermeki természet nem az iránytűt helyettesíti kezében. Térkép az, hogy a célhoz vezető utat megtalálja.

Végül pedig tanulságos olvasmány Arkin könyve a *pedagógiai elmélet munkásai* számára is. Példát mutat, hogyan lehet és hogyan kell eredményeiket a gyakorlat számára gyümölcsözővé tenni. Egyszerűen, szinte derűsen szól a felvetett kérdésekről és mindig tárgyhöz mért mély erkölcsi komolysággal. A tudós szerző és a laikus szülő közé nem merevedik távolság. Felelmelni iparkodik olvasóját, tájékoztatni, serkenteni — munkatársává avatni.

Arkin professzor írásából a szocialista pedagógus arca tekint felénk.

Zibolen Endre

IRODALOM

(A Szovjetúnióban és a népi demokráciákban újonnan megjelent, vagy sajtó alatt lévő könyvek jegyzéke.)

ALEXIEV, N.: Proletarszkija internacionalizam i edinsztvoto na mezdu-narodnoto profsojuzno dvizsenie. (A proletár internacionalizmus és a nemzetközi szakszervezeti mozgalom egysége.) Szófia, 1949, ORPSz. 63. p. lv. 20.

ALSEVANG, A.: A. A. Zsdanov i marszisztko-leninisztkata muzikalna esztetika. (A A. Zsdanov és a marxista-leninista zene esztétika.) Szófia, 1949. Nauka i izkusztvo. 19. p. — lv. 20.

BIREUT, B.: Bierut-Dimitrov-Rákosi-Slánsky: Čo je ľudová demokracia? (Mit jelent a népi demokrácia?) Bratislava, 1949. Tatran. 23. p. — Kcs 5.—

BLAGOEV, D.: Prinosz kam isztoriata na szocializma v Balgarija. (Adalék a bolgár szocializmus történetéhez.) Szófia, 1949. A Bolgár Kommunista Párt kiadánya. 608. p. — lv. 440.

BLATIN A. Ja.: Komszomol — pomoscsnik bolysevisztzskoj partii v sztroitelysztve szocializma. (A komszomol a bolsevik párt segítőtársa a szocializmus felépítésében.) 1949. „Pravda“ 31. p. — S. a.

BORCESZKIJIA pat na naródnata mladessz. Materiali kam isztorijata na mladetskoto dvizsenia v Balgarija. (A népi ifjúság harci útja. Anyagok az ifjúsági mozgalom történetéhez Bulgáriában.) Szófia, 1949. LIK SzHM. 72. p. lv. 40.

CECHOSLOVAKIJA na puti k socializmu. (Csehszlovákia útban a szocializmus felé.) Praha, 1949. Práce. 197. p.

CÍŠAR, Č.: Buržoázný nacionalizmus a proletársky internacionalizmus. (A burzsoá nacionalizmus és a proletár internacionalizmus.) Bratislava, 1949. KSS. 31. p. — Kcs. 3.—

IGNATYEV, V. Voszjmoy szjezd RKP(b). (Az orosz kommunista (bolsevik) párt nyolcadik kongresszusa.) 4-5 ív — S. a.

(A röpirat a „Szovjetúnió Kommunista (bolsevik) Pártjának kongresszusai és értekezletei“ sorozathoz tartozik. Anyagot tartalmaz, mely jellemzi az ország helyzetét a VIII. kongresszus előestéjén, a kongresszus munkáját és annak történelmi jelentőségét.)

IVANOV, V. N.: Izmenenija v usztave VLDSzM (Változások a Szovjetúnió Lenini Kommunista Ifjúsági Szövetsége szabályzatában.) 1949. „Molodaja gvardija“ 20. p. — S. a.

KAFTANOV, Sz. V.: Komszomol v borjbe za perdovoju nauku i kultyuru. (A komszomol harcol a haladó tudományért és kultúráért.) 1949. „Pravda” 31. p. — S. a.

KAFTANOV, Sz. V.: Prezavhodsztvoto na szavetszkata szocialiszticeszka kultura nad burzsoaznata. (A szovjet szocialista kultúra elsőbbsége a burzsoá kultúra felett.) Szófia, 1949. SzBSzD. 40. p.

LENIN, V. I.: Doklad o revuljucii 1905. goda. (Előadás az 1905. évi forradalomról.) 1-5 iv. — S. a.

LENIN, V. I.: Kriticeszkie zametki po nacionalnomu voproszu. (Kritikai megjegyzések a nemzetiségi kérdéshez.) 2-5 iv. — S. a.

LENIN, V. I.: O lozunge Szoedinennüh Statov Jevropü. Voennaja programma proletarszkaj revuljucii. (Az európai Egyesült Államok jelszaváról. A proletárforradalom háborús programja.) 2-5 iv. — S. a.

LENIN, V. I.: Piszjma iz daleka. (Levelek a távolból.) 3 iv. — S. a.

LENIN, V. I.: Szocsinenija. (Művei. 24. kötet április—június 1917. 4. kiad. 1949. Goszpolitizdat 580. p. + 2 melléklet.) 500.000 pld. Ára — R 50 k.

LEONTEV, N. A.: Politická ekonomie socialismu v dilech Lenina a Stalina. (A szocialista politikai gazdaságtan Lenin és Sztálin műveiben.) Praha, 1949. Orbis 76. p. — Kés 13.

LUKÁCS Gy.: Existencialismus či marxismus? (trad. fr.) Praha, 1949. Nove Osveta, 229 p. — Kés 74.

MIHAJLOV, N. A.: Otcsetnij doklad na XI. szjezde komszomola o rabote CK VLKSzM. (Beszámoló jelentés a komszomol XI. kongresszusán a Szovjet-unió Lenini Kommunista Ifjúsági Szövetsége Központi Bizottságának munkájáról.) 1949. „Molodaja gvardija” 48. p. — S. a.

OSTRIVITANOV K. V.: Socialistický systém hospodárstva a jeho prednosti pred kapitalistickým systéмом. (A szocialista gazdasági rendszer és annak előnye a kapitalista rendszerrel szemben.) Bratislava, 1949. Slovenský plánovací úrad. 45. p. — Kés. 10.—

PERGL, O.—KAMINEK, J.: O socialistickém soutěžení. (A szocialista versenyről.) Praha, 1949. UVKSC 45. p. — Kés. 3.

REZOLJUCII i dokumentü XI. szjezda VLKS? (A Szovjetunió Lenini Kommunista Ifjúsági Szövetsége XI. kongresszusának határozatai és okmányai.) 1949. „Molodaja gvardija” 64. p. — S. a.

SZÓKDATENKO, E. I.: Ob otcsetnom doklade tovariscsa I. V. Sztalina na XVIII. szjezde partii. (Sztálin elvtárs beszámoló jelentése a Párt XVIII. kongresszusán.) 1949. „Pravda” 40. p. — S. a.

VKP(h) — organizator i rukovoditel komszomola. (A Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja a komszomol szervezője és vezetője.) 1949. Izd. „Molodaja gvardija”. 24. p. — S. a.

VLKSzM v cifrah i faktah. (A Szovjetunió Lenini Kommunista Ifjúsági Szövetsége számokban és tényekben.) 1949. „Molodaja gvardija”. 142. p. — S. a.

ZÁPOTOCKÝ, A.: Po staru se žít nedá. (Nem lehet a régi rend szerint élni.) Praha, 1949. Práce, 253 p. — Kés. 48.

ZÁPOTOCKÝ, A.: Vstanou noví bojovníci. (Új harcosok születnek.) Praha, 1949. Práce. 272. p. — Kés. 45.

SZTÁLIN MŰVEI: A. K. 1927. augusztus—december, 1949. Goszpolitizdat. 400 p. 500.000 pld. Ára: 6 R.

BARHUDAROV, Sz. R.: „Metodiceszkie razrabotki po grammatike.” („Módszeres nyelvtani elemzések.”) 2. kiad. M. 1949. Ucspedgiz 544 p. — Ára: 18 R.

DANOV, P.: Beszedi öt ucsitela. (A tanító beszélget.) Szófia, 1949. Zsitno žurno. 228. p. — lv. 140.

ERDELI, V. G.: Metodika prepodavanija geografii. (Földrajz előadásának módszertana. (Kézikönyv tanítóképző intézetek számára. M. 1949. Ucspezdiz 324. p. — Ára 9. R.

ERSOVA, T. I.: O rabote komszomola v skole. (A komszomol munkájáról az iskolában.) 1949. „Molodaja gvardija“ 31. p. — S. a.

FROLOVA, O. A.: E. N. Vodovozova o voszpitanii detej doskolnogo vozraszta. (Vodovozova, E. N. az iskolaköteles koron aluli gyermeknevelésről.) M. 1949. Ucspezdiz 136. P. — 20.000 pld. Ára: 2 R. 20 k.

GRUZDEV, P. N.—GANELIN, S. P.: „Voproszju voszpitanija muslenija v processze obucszenija.“ (A gondolkodás nevelésének kérdései a tanítás folyamatában.) M. L. 1949. Izd. APN RSzFSzR 356. p. — 10.000 pld, Ára: 14 R.

KUZJMINA—SZÜPOMJATNIKOVA, N. F.: Metodika arifmetiki v vszpozogatelynoj skola. (A mennyiségtan módszertana a kisegítő iskolákban.) 22. kiad. M. 1949. Ucspezdiz 272. p. — 2000 pld. Ára: 6 R.

NEJEDLÝ, Zd.: Ideová výchova na střední škole. (Ideológiai nevelés a középiskolában.) Praha, 1949. Št. nakl. 35 p. — Kcs. 8.

„OPŰT rabotju skol Krajnego Szevera.“ (A Távoli Észak iskoláinak munkatapasztalata.) 1. folyam. A tanító segédeszköze. L. 1949. Ucspezdiz 112. p. — 300 pld. Ára: 4 R. 50 k.

USINSZKIJ, K. D.: Szobranie szocsinenij. (Műveinek gyűjteménye.) 5. kötet. (Módszertani cikkek és adatok. „Detszkij mir“ (Gyermekvilág.) L. 1949. Izd. APN RSzFSzR 592 p. — 25.000 pld. Ára: 15 R.

VALOUŠEK, B.: Příroda v předškolní v výchově. (A természet szerepe az iskola előtti nevelésben.) Brno, 1949. 58 p. — Kcs. 20.

MAKARENKO, A.: Könyv a szülők számára. M. L. Ucspezdiz 344 p. — 75.000 pld. Ára 6 R. 50 k.

GABAEVA, M. F.: Hercen a nevelésről. Ucspezdiz 216 p. — Ára: 5 R. 20 k.

Az irodalomtanítás módszertani kérdései M. L. APN RSzFSzR. 136. p. — 10.000 pld. Ára: 4 R. 50 k.

Atvéve: Új Külföldi Kiadványok Jegyzéke. Az országos könyvtári központ keretében. A Könyvtári Dokumentációs Központ szerkesztésében. Budapest, 1949. A 1. sz. 1, 2. l. A 2. sz. 5, 6, 7, 8, 9. l.-ről.

ÖSSZEFOGLALÁS

РЕЗЮМЕ

„Венгерская Педагогика“ перед новыми задачами. (Введение.)

Венгерская педагогика в связи с предстоящей пятилеткой стоит перед решением грандиозных задач. Ее задачей является принципиальная разработка громадных результатов нашей воспитательной работы, сдвинутой из вековой отсталости и подкрепление дальнейшего продвижения реформы в области воспитания средствами педагогики.

Для этой работы даны самые лучшие условия, наши педагоги имели возможность ознакомиться и ознакомиться с огромными результатами советской педагогики. Создана благоприятная организация для воспитательной и научной работы. Решающим условием в совершении этой работы является курс намеченный во всех областях науки и культурной политики руководящей силой нашей народной республики, строящей социализм, Партией Венгерских Тружеников.

Янош Равац: Исследование причин „постепенной убыли“
(учеников) в общих школах.

Выражение „постепенная убыль“ как школьно-политический термин родился в нашей народно-демократической стране строящей социализм. Оно означает факт, что значительная часть учеников первого класса общей школы при настоящей степени нашего развития не доходит до восьмого класса. Реакционная политика режима Хорти этот вопрос совершенно замалчивала, несмотря на то, что в то время „постепенная убыль“ являлась в гораздо большем размере, чем сегодня. В 1938 году первый класс начальной школы посещало 210.000 учеников в то время как в четвертые классы гражданских и средних школ того времени ходило всего на всего 35.000 учеников, т. е. столько учеников принимало участие в ежедневном обучении материалу восьмого класса. Мера мерой настоящего времени это составляло 83% „постепенной убыли“ в мирное время. Это большое число объясняется также противонародной школьной системой представляющей собой тупик. Напротив этого за последний школьный год „постепенная убыль“ составляла 66% несмотря на то, что потери времени учеников вследствие войны все еще значительно чувствуются.

* * *

Вопрос о „постепенной убыли“ был поднят школьной политикой народной демократии еще тогда, когда она после освобождения создала общую школу, всеобщую и единственную школу для венгерских детей возрастом 6—14 лет, которая дает квалификацию для среднего образования любого рода. Первые большие результаты общей школы созрели летом 1949 года: 72.000 учеников

восьмого класса общей школы получило свидетельство и вместе с этим возможность поступления в среднюю школу. Это число вообще двоекратного числа посещающих соответствующий курс школы в 1933 году. Этот плюс почти целиком состоит из детей рабочих и бедных крестьян, ранее лишенных возможности обучения. Благодаря этому в сентябре 1949 года коренным образом изменился общественный состав учащихся средней школы в пользу детей трудящегося народа.

Эти результаты однако еще не означают, что монополию образования состоятельного класса удалось полностью прекратить в соответствии декларации программы Партии Венгерских Трудящихся. В интересах достижения этой цели, необходимо продолжать борьбу против „постепенной убыли“ и особенно готовиться к ней теперь перед началом пятилетнего плана, когда открываются громадные возможности развития общей школы. Значение борьбы против „постепенной убыли“ особенно было подчеркнуто министром народного образования Товарищем Иосиф Ревая на третьем съезде делегатов профсоюзов. Работа по исследованию причин „постепенной убыли“, совершенная Государственным Институтом Педагогических Наук была призвана помогать в этой борьбе.

В первой очереди составлена общегосударственная карта „постепенной убыли“, из которой хорошо видно, что „постепенная убыль“ связана с экономическими условиями отдельных территориальных единиц государства. Расчеты доказывают в общегосударственном масштабе, что „постепенная убыль“ связана с недоучностью, неграмотностью и развитием школ.

Касательно того, как происходит „постепенная убыль“, хорошие сведения дают статистические расчеты, а также изучение материалов книг отдельных регистрационных учреждений. Из них выходит, что число людей без всякого школьного образования весьма незначительно. „Постепенная убыль“ происходит просто выбыванием учеников высших классов из школы, а получается вследствие частых случаев повторения отдельных классов детьми трудящегося народа и нередко встречается опаздывание с записью в школу на 1—2 года. Отставшие таким образом ученики достигая верхнего предела положенного школьного возраста как правило уходят из школы.

* * *

С целью тщательного исследования причин „постепенной убыли“ Государственный Институт Педагогических Наук произвел регистрацию данных в одном из пригородов Будапешта населенном рабочими и в трех селениях с населением состоящим из бедных крестьян в губернии Саболч, имеющей большой процент убыли. В школах этих селений учителя заполнили справки о всех учащихся, вопросы которых охватывали прежнее обучение ребенка в школе, его домашние условия, материальное положение и условия работы родителей и ребенка. Кроме этого большинство отстающих учеников посещены учителями и составлены протоколы о причинах их отставания на основании принципов и указаний полученных от нас.

Разработка данных показала связь „постепенной убыли“ с развитием школ. В гуще населенном пригороде Пештсентимре с школами разделенными по классам „постепенная убыль“ была значительно меньших размеров, чем в хуторных селениях губернии Саболч, снабженных отчасти неразделенными школами. Однако процент убыли рабочего пригорода (60.3%) хуже среднего процента убыли на территории большого Будапешта (53%), что очевидно связано с фактом, что средние показатели степени развития упомянутых двух территориальных единиц дают примерно такое же отклонение. Процент „постепенной убыли“ девочек хуже, чем мальчиков, в особенности среди мелких крестьян. Это в первой очереди объясняется тем, что значительная часть нашего крестьянства еще не осознало ясно того, что девушки нуждаются в дальнейшем обучении и что это в настоящее время уже стало возможным.

С особым вниманием рассмотрены данные учеников потерявших два года или больше. Мы убедились в том, что потери годов происходит главным образом вследствие повторения классов и что среди отставших очень много учеников повторивших класс два или три раза. Большое число повторяющих и теряющих год в младших классах сильно повышает процент „постепенной убыли“. Опасность заключается в том, что часть нашего трудящегося народа, хотя и не останется неграмотной, всетаки застрянет на нижней ступени образования.

Отдельно исследован вопрос потери времени учениками в годы войны, а также влияние, которое оно оказало на процент „постепенной убыли“. Наблюдается резкое увеличение числа детей не посещающих школу за год 1944/45 вследствие боевых действий на территории государства. Много времени потеряло еще и в 1945/46 году, так как в первом, очень тяжелом году экономического восстановления страны рабочее население послало своих детей в родственникам в провинцию и крестьянство использовало много рабочей силы детей в сельском хозяйстве. В этот же период регистрация и контроль детей в школьном возрасте был связан с большими трудностями. Влияние потери вследствие войны отразится еще на проценте „постепенной убыли“ следующих лет. Из данных цифр выходит однако большое улучшение в области как формальных записей в школу, так и в области фактического посещения школы, начиная с 1947/48 года. Наряду с укреплением демократической администрации в этом отношении большую роль сыграли непосредственные распоряжения Партии Венгерских Трудящихся, массовые организации и рабочие коллективы родителей.

* * *

Во второй, более исследовательской части нашей статьи займемся вопросом, зачем дети рабочих и бедных крестьян повторяют класс и записываются поздно в школу в таком большом количестве. Иными словами: какова связь между оставанием детей и экономическим положением родителей.

Агнеш Бинэт: О некоторых дидактических вопросах обучения неграмотных.

Общество венгерских трудящихся старается к тому, чтобы полностью ликвидировать существующую и сегодня неграмотность вследствие антинародной политики фашистского режима Хорти. Это будет осуществлено пятилетним планом.

Венгерский Институт Педагогических Наук разработал новый учебник по грамоте для неграмотных. Работа над этой книгой потребовала решения специальной дидактической проблемы. Учебник, отклоняя глобальный метод, основывается на синтетическом методе. Он состоит из четырех частей: первая часть занимается заглавными, вторая строчными буквами, а третья курсивным письмом. Четвертая часть содержит короткие тексты для чтения.

Вместе с обучением грамоте учащиеся усваивают полезные знания: составление документов, датирование и т. п. Познакомляются также с Конституцией Венгерской Народно-демократической Республики и великими венгерскими писателями, Петефи, Ади, А. Йожеф и др.

Первому курсу, который обеспечивает лишь техническое усвоение, следует второй курс, задачей которого является дальнейшее развитие усвоенной техники посредством применения.

Цель состоит в том, чтобы кроме обеспечения образования выполнять программу Партии: поднимать бывших неграмотных на тот уровень образования, на который имеет право каждый венгерский гражданин в соответствии с Конституцией.

Лайош Иллеш: Ференц Фельдеш.

Научная статья „Жизнь и творчество Фельдеш Ференц-а“ знакомит нас с жизнью и творчеством одного из самых выдающихся деятелей венгерской прогрессивной педагогики. В предисловии указывает на то, что научная работа Фельдеш Ференца крепко связана с настоящими событиями борьбы веденной за перестройку нашей школьной системы на социалистический лад.

Главное произведение Фельдеш Ференца „Культурное положение рабочих и крестьян в Венгрии“ является одним из наиболее значительных произведений венгерской прогрессивной педагогики. Воспользуясь статистическими и школьно-политическими методами, он показывает нам противонародную школьную систему и весь характер культурной политики контрреволюционного времени Хорти. В отдельных частях своего сочинения он конкретно указывает, как и в какой пропорции экспроприовали господствующие классы средства образования. Его анализы показывают направление для культурной политики нашей народной демократии, борющейся за ликвидацию монополии образования имущих классов. По инициативе Партии Венгерских Трудящихся началось движение по изменению социального состава школ в этом году. В вышеупомянутом своем произведении Фельдеш Ференц первым выдвинул вопрос о социальном составе школ.

Как активный член легальной Коммунистической Партии Фельдеш Ференц вел упорную борьбу за мир и за освобождение пролетариата и всех трудящихся. Венгерские коммунисты почитают его своим мучеником.

Часть его произведений посвящена борьбе против фашистов. Он разоблачает расовую теорию, поясняет взгляды на революционные преобразования, борется против учения народников соответственно учению марксизма-ленинизма. В своей практической деятельности по организации он стремится прочно объединить все демократические силы страны во время фашистского режима Хорти и призывает трудящихся бороться против фашистской войны.

В своих культурно-политических и педагогических произведениях он разоблачает противонародный режим господствующих классов и высказывается откровенно: Решение культурных проблем является возможным только путем общественного, революционного преобразования. Как педагог он может служить примером для всех, так как он сумел соединить воспитательную работу с задачами социалистического преобразования.

Ференц Мереи: Буржуазный объективизм в детской психологии.

Наша статья критикует книгу Мереи Ференца изданную в 1948 году и включающую в себе также его наблюдения в области психологии детей, произведенные в г. 1945—47. Заглавие книги — „Изучение ребенка“.

В первой части своей книги он обсуждает явления детского мышления по следам Пиаже. Во второй части он занялся инстинктивными явлениями по следам Фрейда. В третьей части он изложил свои исследования по вопросу общественных отношений детей. Сопоставлены им различные направления детской психологии, причем подчеркнуты явления, которые им найдены обоснованными и не обсуждается все то, что в них очевидно фальшиво и неправильно. Таким образом он обсуждал направления буржуазной детской психологии эклектически, без критики принципов. Такой способ обсуждения характерен для буржуазного объективизма.

Книга ставит перед собой задачу исследовать явления развития. По имени автора последние определены биологически, этим он включает в свои объясняющие принципы нечто „постоянного“, независимого от условий. Так называемые явления развития становятся стоящими над обществом и историей. Вследствие этого предмет исследования книги, ребенок превратился в „абстрактного“ ребенка

стоящего вне общества и истории. Такое понимание отражает буржуазный объективизм. Его роль выявить, что условия буржуазного общества и его идеология являются вечными и истинными.

Автор устанавливает, что он не осознал общественную определенность личности, сознания и человеческих свойств. Он не осознал, что у человека живущего в условиях социализма иные свойства, чем у человека живущего в капиталистическом обществе.

Подбор материала „Изучения ребенка“ указывает на предположение, что метод, техника различных направлений психологии могут быть применены независимо от содержания этих направлений. В этой книге отдельные методы часто живут самостоятельной жизнью. Идолопоклонничество техники также является характерной чертой буржуазного объективизма. Наиболее бросающейся в глаза формой этого является тест-метод. Несмотря на то, что автор в своих исследованиях не употребляет его, методы применяемые им (напр. клинический метод) построены на методологических началах тест-исследований. Суть последних заключается в том, что по ихнему именно в умственной деятельности мышления, в личности наблюдается постоянность. Таким образом они на деле отрицают возможность воспитания.

По имени буржуазной психологии существует „универсальная нарка“, независимая от общества и истории. Поэтому она обсуждает исследованные явления оторванными от действительности. Это является причиной того, что она предпосылает обсуждение незначительных, второстепенных вопросов. Этот недостаток наблюдается также в „Изучении ребенка“ вместе с формальным обсуждением вопросов, оторванным от содержания последних. (Например создание правил, независимо от того, о каких правилах говорится.) Автор указывает, что как функциональная детская психология (Пиаже и его школа), по линии которой шли его исследования, так и психоаналитическая детская психология считает постоянным принцип буржуазного общества и провозглашает его свойства вечными. Таким образом эти направления детской психологии вносят в воспитание неправильную идею исключительного исхождения от ребенка и другие иррациональные факторы.

Такие теории приносят тяжелый вред воспитательной работе социалистического строительства, что видно также при разяснении ущерба причиненного научной педагогией Советскому Союзу.

Задачей первоочередной важности для нашей педагогики является способствовать своими исследованиями превращению венгерских школ в мастерские социалистического человека и повышению уровня преподавательной и воспитательной работы в такой мере, как это требует успешная борьба в области изменения социального состава школ.

Балаж Варга: Типографическое обсуждение новых учебников

В номере от сентября 1949 года журнала „Венгерская техника типографии“ Балаж Варга отвечает Петру Рени на затронутые им проблемы. Петр Рени пишет, что в вышедших до сих пор 34-х учебниках можно найти почти все неприятные у нас типы букв, среди которых нередко встречаются устарелые, портящие глаза или безвкусные. Бывает даже, что в одной и той же книге встречаются буквы разных типов. Он отмечает, что мелкие буквы, так называемый „петит“ не следует применять для детей, как это случилось например в учебниках венгерского языка для восьмого класса. Композиция текста, заглавий и рисунков в учебниках не отражают той перемены, которая оказалась в содержании последних. Художественные решения вопросов разрушают вкус наших детей. Много книг отпечатано плохо и серого цвета. При переплетке книг не было обращено внимания на то, что книги прошитые проволокой закрываются и детям

малого возраста приходится прямо бороться с ними. Много претензий имеется также к иллюстрациям и рисункам. Этой критикой выявлено, что типографское оформление учебников отстало от развития, которым характеризуется новые учебники с идеологической точки зрения.

Много ошибок происходило от отсутствия тесной связи между авторами учебников, писателями и изготовителями в типографии, а также от того, что учебники нужно было изготавливать слишком быстрым темпом. Для улучшения дальнейшей работы автор статьи предлагает созвать общее совещание изготовителей-типографов, авторов и редакторов учебников.

Янош Беренц:

Данные к клерикальной педагогики контрреволюции.

Матнас Ракоши, мудрый вождь Партии и трудящегося народа, указал в своей речи 30-го сентября 1949 года на новые манипуляции клерикализма. Статья приводит цитаты из клерикальной педагогики контрреволюционной эпохи. Из этих цитат выходит, что клерикальное воспитание являлось одной из важнейших опор феодально-капиталистического режима Хорти. Ровно как сегодня, также и в контрреволюционный период посредничеством Ватикана духовенство находилось в тесной связи с империалистами и стояло полностью в наемничестве крупного международного капитала. У клерикального воспитания нет перспектив для будущности, оно хочет возвратиться обратно феодальное средневековье.

Клерикальная педагогика в корне своем пессимистична. Ребенок рождается с грехом, воспитание должно сломить его. Средствами этого являются: искусственный „авторитет“, созданный принудительными средствами, телесные наказания и возбуждение страха. Поэтому справедливо называть клерикальную педагогику педагогией террора. Общественная роль этой террорической педагогики: воспитывание рабственных, послушных кукол в интересах буржуазии. Клерикальная педагогика прославляет самообращение на лишения, а страдания являются наибольшей ценностью в жизни. Прославляя страдания она хотела сдерживать угнетенные массы народа от восстаний: терпите эксплуатацию, угнетение, ведь страдание — добродетель!

Как огромным является принципиальное различие советского воспитания, блестящего оптимизма Макаренко, который смог превратить опустившихся бродяг в образцовые советские люди, от этой насквозь реакционной педагогики! Переходная советская педагогика воспитывает для социалистического строительства героических людей-коммунистов, трудящихся за коллектив, а в то же время клерикализм как раз наоборот пытается возвратиться обратно феодальный средний век в двадцатое столетие и укрепить педагогику террора в интересах сохранения феодально-контрреволюционного режима.

RÉSUMÉS

Pour la nouvelle „Pédagogie Hongroise“ (Préface)

La pédagogie hongroise est à la veille du plan quinquennal et elle a des tâches immenses à accomplir. Elle a pour tâche de liquider l'arriérage séculaire, ensuite de continuer à appuyer le progrès des réformes de l'éducation avec les moyens de la pédagogie.

Les meilleures conditions sont données à ce travail: les cultivateurs de la pédagogie ont déjà pu faire la connaissance des grands résultats de la pédagogie soviétique. Une organisation favorable est donnée pour le travail

scientifique de l'éducation. L'établissement du Conseil d'organisation des travaux scientifiques Hongrois assure la possibilité de l'organisation du travail scientifique. Dans l'exécution de ce travail, c'est une condition décisive que la force dirigeante de notre république populaire édifiant le socialisme, le Parti des Travailleurs Hongrois nous donne les directives sur tous les terrains de la science et de la politique culturelle.

Ces conditions permettent à la „Pédagogie Hongroise“ d'accomplir un bon travail.

Jean Ravasz: Examen des causes de l'émiettement dans les écoles générales.

Le mot „émiettement“ comme terme de la politique de l'enseignement est né dans notre démocratie populaire édifiant le socialisme. Il signifie le fait qu'une partie considérable des élèves de la première classe de l'école générale n'arrive pas jusqu'à la huitième classe, au degré actuel de notre développement. La politique culturelle réactionnaire de l'époque Horthy s'était tue sur cette question, bien qu'alors l'émiettement ait été beaucoup plus considérable qu'à présent. En 1938, la première classe de l'école primaire avait 201.000 élèves, mais dans la quatrième classe de l'école secondaire il n'y avait plus que 35.000 élèves; c'est-à-dire que c'était le nombre de ceux qui ont pris part à l'enseignement ordinaire de la huitième classe. Avec nos mesures d'aujourd'hui, ceci signifie un émiettement de 83% dans la période de la paix. Ce grand nombre s'explique par la structure anti-démocratique du système scolaire, plein d'impasses. Par contre, dans la dernière année scolaire, la proportion de l'émiettement n'était plus que 66%, bien que la perte des temps de guerre des élèves se soit fait sentir encore considérablement.

La question de l'émiettement était soulevée par la politique de l'enseignement de la démocratie populaire déjà au temps de la création des écoles générales après la libération. Écoles uniques et uniformes de tout enfant hongrois entre l'âge de 6—14 ans préparant à suivre toutes sortes d'études secondaires. Nous avons atteint les premiers grands résultats en été de l'an 1949: 72.000 élèves de la huitième classe ont obtenu un certificat d'études et avec cela une possibilité d'être admis dans les écoles secondaires. Ce nombre dépasse le double de ceux qui ont suivi la même classe en 1938. Le surplus est composé presque totalement des enfants des ouvriers et des paysans pauvres qui autrefois n'avaient pas eu d'accès aux écoles. C'est la raison du fait qu'au mois de septembre 1949, la composition sociale des élèves de l'école secondaire a changé radicalement en faveur des enfants du peuple travailleur.

Mais ces résultats ne signifient pas que nous ayons réussi à supprimer le monopole de culture des classes riches, conformément à la déclaration du programme du Parti des Travailleurs Hongrois. Pour arriver à cette fin, il faut continuer à lutter contre l'émiettement et il faut s'armer pour la lutte, surtout à la veille du plan quinquennal qui offre des possibilités immenses au développement des écoles générales. Le camarade Joseph Révai, ministre de l'éducation populaire, a souligné l'importance de la lutte contre l'émiettement, dans son discours à la troisième assemblée des délégués du Syndicat des Pédagogues Hongrois.

Le travail accompli à l'Institut National de Pédagogie qui a examiné les causes de l'émiettement, a voulu prêter la main à cette lutte.

Premièrement on a préparé l'atlas de l'émiettement du pays permettant de voir que l'émiettement est en relation avec les circonstances économiques des unités territoriales respectives. Les calculs exécutés, dans le cadre national ont prouvé, que l'émiettement est en connexion avec l'analphabétisme.

bétisme et le progrès des écoles. Ce qui concerne la façon dont l'émiettement se produit, les calculs statistiques et la révision de quelques extraits de matricules nous donnent des informations utiles. On a vu que le nombre de ceux qui n'ont jamais fréquenté de classes, n'est pas grand. L'émiettement ne se produit pas de la façon que les élèves des classes supérieures quittent l'école tout simplement, mais les enfants du peuple travailleur répètent souvent la classe, ou bien il arrive aussi qu'ils commencent l'école 1—2 ans plus tard qu'il ne faudrait. En général, ces élèves quittent l'école après avoir atteint la limite supérieure de l'âge soumis à l'obligation scolaire.

Pour révéler les causes de l'émiettement l'Institut Pédagogique Hongrois a fait une enquête à Pestszentimre, une banlieue de Budapest, habitée par des ouvriers, puis dans trois villages habités par les paysans pauvres du département de Szabolcs, où la proportion de l'émiettement était bien mauvaise. Dans les écoles des villages en question, nous avons demandé aux instituteurs de remplir sur chaque enfant, un questionnaire, dans lequel nous avons posé des questions relatives aux études scolaires de l'enfant, au milieu dans lequel il vit chez lui, à la situation économique et aux conditions de travail des parents et de l'enfant. En outre, les instituteurs ont visité un bon nombre d'élèves qui n'ont pas fait de progrès satisfaisant, et selon les points de vue que nous leur avons donné, ils ont pris des procès-verbaux sur la cause de l'arriération.

L'élaboration des données montre que l'émiettement dépend du développement de l'école. A Pestszentimre qui est d'une colonisation plus fermée et qui, par conséquent, possède de grandes écoles divisées en classes, l'émiettement était moins considérable que dans les petits villages, similaires à des fermes, dans le département de Szabolcs, où la plupart des écoles n'était pas divisée en classes. Par contre, la proportion de l'émiettement (60,3%) de la banlieue habitée par les ouvriers est pire que la proportion générale (53%) de Budapest, ce qui est certainement en connexion avec le fait, que l'index du développement général des deux unités territoriales est en proportion similaire. Les jeunes filles montrent une proportion d'émiettement plus mauvaise que les garçons, surtout parmi les paysans pauvres. Ceci s'explique par le fait qu'une partie considérable de nos paysans n'est pas encore consciente de la nécessité et de la possibilité de l'instruction des jeunes filles.

Nous avons examiné avec un soin particulier les données sur les élèves qui ont perdu 2 ans ou plus. Nous avons trouvé que la cause de la perte des années, pour la plupart, est la répétition des classes et que, parmi les retardés de l'enseignement le nombre de ceux qui ont répété la classe deux ou trois fois est bien considérable.

Ainsi une partie de notre peuple travailleur, même s'il ne reste pas illettré, court le danger de s'arrêter au plus bas degré de la culture.

Nous avons examiné à part, comment les pertes de temps des écoliers se sont formées au temps de la guerre et combien elles ont influencé la proportion de l'émiettement. Nous avons trouvé que le nombre de ceux qui ne sont pas allés à l'école, s'était fort augmenté en 1944—45, par suite des combats ayant lieu sur le territoire du pays. De même il y avait beaucoup de pertes dans l'année scolaire 1945—46, car, à ce temps, première année de la reconstruction, bien difficile du point de vue économique, la population ouvrière a envoyé les enfants chez les parents en province, en masses, et les paysans ont profité du travail de nombreux enfants dans l'agriculture. En ce temps le registre et le contrôle des enfants soumis à l'obligation scolaire a rencontré de grandes difficultés. L'effet de ces pertes de classes du temps de la guerre se fera encore sentir dans la proportion de l'émiettement des années prochaines. Il s'est aussi dégagé, des chiffres de nos données, que depuis 1947—48, la statistique des écoles s'est fort améliorée. A côté de l'affermissement de l'administration publique démocratique, les mesures directes du

Parti des Travailleurs Hongrois ont considérablement contribué à ce résultat, ainsi que les organisations des masses et l'oeuvre des groupes de travail des parents.

Dans la seconde partie de notre étude qui recherchera les causes nous allons examiner pourquoi les enfants des ouvriers et des paysans pauvres sont souvent en retard pour commencer l'école et pourquoi ils répètent la classe en si grand nombre. Autrement dit, comment la situation économique des parents se rapporte à l'arriération de l'enseignement de leurs enfants.

Agnes Binét: Quelques problèmes didactiques de l'instruction des illettrés.

La société des travailleurs hongrois fait de son mieux pour résoudre le problème de l'analphabétisme survivant encore comme résultat de la politique antidémocratique du régime fasciste de Horthy. Ceci sera réalisé par l'exécution de plan quinquennal.

L'Institut Pédagogique National a élaboré un nouveau manuel d'enseignement pour les illettrés. La préparation de ce livre nécessite la solution d'un problème d'enseignement spécial. Le livre était fait par une méthode synthétique, rejetant la méthode globale. Il est composé de quatre parties: Partie I. enseigne les majuscules imprimées; partie II. les minuscules imprimées; partie III. l'écriture cursive et partie IV. contient de brèves lectures.

En apprenant à lire et à écrire, on acquiert en même temps des connaissances utiles: comment remplir des questionnaires, mettre la date, etc. On fait la connaissance de la Constitution de la République Populaire Hongroise, on lit les poètes dont les hongrois sont les plus fiers: Petöfi, Ady, Attila József etc.

Le premier cours qui ne donne lieu qu'à des notions techniques, est suivi d'un deuxième cours. Le but de celui-ci est de développer la technique acquise, par la voie de l'application.

Le but, au-delà de l'assurance de la possibilité de la formation intellectuelle, et d'exécuter le programme du Parti; d'élever les anciens illettrés au degré culturel dont tous les citoyens hongrois ont droit, conformément à notre Constitution.

M. N. Skatkin: Le rôle des sciences naturelles dans le système de l'éducation communiste.

Le problème de l'éducation variée ne pourra être résolu que dans la société communiste où l'exploitation des ouvriers est supprimée. Tant que les travailleurs souffrent des misères que l'exploitation capitaliste leur impose, le libre développement de la personnalité des travailleurs est rendu impossible et la personnalité des oppresseurs même est mutilée.

Ce qui assure le développement varié de l'homme soviétique c'est l'économie socialiste. L'homme soviétique considère le travail non seulement comme moyen de vivre, mais aussi comme un moyen de développer tous ses talents, toutes ses facultés. La transition du socialisme au communisme supprime les différences entre le travail physique et le travail intellectuel.

Le socialisme exige le développement varié de l'homme, lui assure les conditions nécessaires et c'est sur l'école soviétique qu'il base le développement de la personnalité. La société soviétique a besoin d'hommes ayant un vaste horizon politique et social, de même qu'une conception du monde marxiste-léniniste. Elle a besoin d'hommes possédant une connaissance approfondie des sciences, de l'art et des fondements de l'économie socialiste

moderne, capables d'appliquer leurs connaissances à la pratique et qui sont physiquement bien développés, moralement stables et absolument fidèles à la cause du communisme.

Les sciences jouent un rôle éminent dans la formation de l'homme communiste. Les résultats des sciences servaient toujours d'armes pour le matérialisme dans ses luttes contre l'idéalisme et ont toujours fourni une matière extrêmement riche pour l'élaboration du matérialisme dialectique et vérifient chaque jour la justesse absolue de cette conception.

Les sciences naturelles possèdent une force éducatrice énorme. Elles sont d'un esprit sobre, incorruptible et exigent un effort constant de la pensée et de la critique. L'étude de la nature est un moyen éminent de l'élaboration de la pensée dialectique. C'est en étudiant la nature que l'enfant arrive à comprendre que tout change dans la nature et que tous les changements ont des causes naturelles. En étudiant la nature de l'eau, de l'air, des minéraux, des plantes et des bêtes, l'élève comprend que la nature existe en effet et non seulement dans notre imagination. C'est à l'aide de nos sens que nous lisons dans le livre de la nature, mais ce n'est qu'à l'aide de notre intelligence que nous arrivons à le comprendre. Tandis que dans les classes primaires on étudie les causes les plus immédiates et les plus saillantes des phénomènes, les élèves des classes secondaires arrivent à comprendre les processus se produisant dans l'intérieur de l'organisme vivant. Sans leur exposer le marxisme comme doctrine philosophique et ne faisant que suivre le chemin des conclusions matérialistes, le professeur réussit à faire de ses élèves les adeptes du matérialisme dialectique.

Les résultats des sciences modernes contiennent nécessairement une certaine conception du monde. C'est l'esprit de parti qui pénètre la conception marxiste-léniniste ainsi que les sciences sur lesquelles elle est basée. Le biologiste p. e. ne pourra parler de biologie sans faire allusion au caractère réactionnaire de la théorie Weismann-Morgan, sans dévoiler la théorie de la force vitale, sans susciter de haine contre l'hitlérisme et la théorie des races répandue en Amérique et dans les pays impérialistes, de même que contre les soutiens de la bourgeoisie empoisonnant la conscience des travailleurs. La connaissance de la nature contribue à développer l'héroïsme soviétique, la fierté de la patrie, fait connaître les bases de l'agronomie socialiste moderne et habitue les élèves au travail productif. Dans la société exempte d'exploitation et de crises économiques et à l'aide du marxisme-léninisme la connaissance des sciences naturelles nous arme d'un optimisme tout particulier; car l'homme ainsi armé connaît la place qu'il occupe dans la nature et dans la société ce qui le rend capable de transformer les forces de la nature et de les employer à son profit.

Enfin l'auteur donne d'excellents exemples pour montrer comment il faut procéder à l'aide des sciences naturelles pour arriver à la formation de l'homme communiste.

Conclusions pédagogiques tirées de l'Allocution de Jdanov.

Dans son article intitulé „Conclusions pédagogiques tirées des allocutions de Jdanov“, Madeleine Dénes démontre en premier lieu les causes qui ont rendu actuelles les critiques de Jdanov dans l'Union Soviétique et les raisons du fait que nous nous occupons de la question à présent, dans les colonnes de la Pédagogie Hongroise. Elle souligne que l'essentiel de la critique de Jdanov consiste dans le soutien combattif des principes léninistes-stalinistes, soutien de l'esprit de parti dans les questions de l'art et de la philosophie également. Ensuite elle résume les conclusions qu'on peut tirer sur la pédagogie comme science, des allocutions de Jdanov. Elle résume ses conclusions dans ce qui suit:

1. La conception marxiste-léniniste de la théorie pédagogique assure le caractère scientifique de la pédagogie.

2. La théorie marxiste-léniniste de l'éducation est un des éléments constitutifs organiques de la lutte des classes, survivant encore, et comme tel, elle est la pédagogie révolutionnaire se fondant sur les principes de la théorie du parti. Ce caractère doit prévaloir et dans certaines sciences spéciales et dans les enseignements de la littérature.

3. La conception conforme aux points de vue marxistes-léninistes de l'histoire de la pédagogie doit expliquer la formation des théories pédagogiques et des procédés pratiques sur la base de la théorie du matérialisme dialectique et du matérialisme historique, donc dans son objet elle considérera, en premier lieu, la lutte entre les conceptions matérialistes et idéalistes et elle jugera tous les phénomènes de l'histoire de la pédagogie du point de vue: combien ils ont avancé ou arriéré le progrès.

4. La critique de Jdanov, et les débats théoriques du peuple soviétique font preuve de l'efficacité de la critique collective marxiste-léniniste.

François Mérei: L'objectivisme bourgeois dans la psychologie de l'enfant.

C'est une critique sur le livre de François Mérei publié en 1948 et contenant ses recherches de psychologie de l'enfant faites entre les années 1945—47. Le livre s'intitule: Etude sur l'enfant.

Dans la première partie du livre, il a traité les phénomènes de la pensée enfantine d'après la méthode de Piaget. Dans la seconde partie il s'occupe des phénomènes de l'instinct d'après la théorie de Freud. Dans la troisième partie, il fait connaître ses propres recherches concernant les relations sociales de l'enfant. Il a juxtaposé des tendances différentes de la psychologie de l'enfant, relevant les faits qui lui ont paru justifiés et négligeant tous ceux qui y sont manifestement faux. Donc il a traité la psychologie bourgeoise de l'enfant sans critique, eclectiquement. Cette manière de traiter un sujet est le trait caractéristique de l'objectivisme bourgeois.

Le but de l'auteur est d'examiner les phénomènes du développement. Selon lui il sont biologiquement déterminés; ainsi il admet comme principe explicatif un „constant“ indépendant des conditions. De cette façon les phénomènes du développement sont au-dessus de la société, au-dessus de l'histoire. Par conséquent l'objet de l'investigation, l'enfant lui-même, est devenu „abstrait“, il est hors de la société, hors de l'histoire. Cette conception aussi reflète l'objectivisme bourgeois. Il est de sa fonction de faire apparaître les circonstances de la société bourgeoise comme générales, vraies et ayant une valeur éternelle. Le critique constate que l'auteur n'a pas reconnu, que les qualités humaines, la personnalité et la conscience sont socialement déterminés. Il n'a pas reconnu que l'homme vivant dans les conditions du socialisme possède d'autres qualités que l'homme vivant dans les conditions de la société capitaliste. La rédaction de la matière de l'Etude sur l'enfant montre la supposition de l'auteur que la méthode et la technique des tendances différentes de la psychologie peuvent être employées indépendamment du contenu de ces tendances. Dans ce livre les méthodes différentes mènent une vie indépendante. Cette fétichisation de la technique est également un trait caractéristique de l'objectivisme bourgeois. La méthode des test est sa forme la plus frappante et bien que l'auteur ne l'ait pas appliquée dans ses examens, les méthodes qu'il a employées (p. e. les méthodes cliniques) sont fondées sur la base des tests.

Ce qui est essentiel dans ces méthodes, c'est que selon elles il y a une permanence fondamentale dans la façon de penser, dans la fonction intellectuelle et dans la personnalité. Au fond, il dénie l'éducabilité.

Selon la psychologie bourgeoise il existe „une science universelle“ indépendante de la société et de l'histoire. C'est pourquoi il traite les phénomènes examinés, isolés de la réalité. Pour cela il aime à se tourner vers la questions sans importance. Nous rencontrons cette faute dans l'Étude sur l'enfant, ainsi que l'examen formel des questions traitées indépendamment de leur contenu. (P. ex. la formation de la conscience des règles, indépendamment des règles dont il s'agit.) L'auteur démontre que la psychologie fonctionnelle de l'enfant (Piaget et son école) à laquelle appartiennent les recherches de Mérci, ainsi que, la psychologie psychanalytique de l'enfant considèrent le principe de la société bourgeoise comme permanent et ses qualités comme ayant une valeur éternelle. De cette sorte, ces psychologies mettent l'individualisme de l'enfant et d'autres facteurs irrationnels au centre de l'éducation.

Ces théories cause des ravages graves dans le travail éducateur de la construction socialiste comme c'était découvert à l'Union Soviétique lors de la révélation des dommages causés par la pédagogie générale.

La tâche principale de notre pédagogie est de contribuer par ses recherches et par ses investigations à la transformation des écoles hongroises en ateliers de l'éducation de l'homme socialiste; de contribuer à élever le niveau du travail éducatif et instructif, ce qui doit être la conséquence directe du succès de notre lutte menée en vue du changement de la composition sociale des écoles.

Jean Berencz: Données sur la pédagogie cléricale de la contre-révolution.

L'article publie des passages de la pédagogie cléricale pendant la période contre-révolutionnaire. De ces passages il ressort que l'éducation cléricale avait été le principal soutien du système féodal-capitaliste de l'époque Horthy. Comme aujourd'hui, de même pendant la période contre-révolutionnaire, le clergé avait été en contact étroit avec les impérialistes, par l'intermédiaire du Vatican. Il était entièrement au service du grand capital. L'éducation cléricale n'a pas de perspectives qui tendent vers l'avenir; elle veut ramener le moyen-âge féodal.

La pédagogie cléricale est pessimiste jusqu'au fond. L'enfant est né avec le péché, donc l'éducation doit briser la volonté de l'enfant. Les moyens de la briser sont: le „respect“ assuré par les moyens artificiels de la contrainte, la punition corporelle, l'éveil de la crainte. Pour cela nous sommes justifiés d'appeler la pédagogie cléricale: pédagogie de la terreur. Le rôle social de cette pédagogie terrorist est d'élever des pantin, obéissants et serviles dans l'intérêt de la bourgeoisie. La pédagogie cléricale glorifie l'ascétisme, elle présente la souffrance comme la plus grande valeur de notre vie. Avec la glorification de la souffrance elle a voulu retenir les masses opprimées de la révolte qu'elles souffrent de l'exploitation, de l'oppression, car la souffrance est une vertu.

L'éducation communiste de l'Union Soviétique diffère essentiellement de cette pédagogie réactionnaire jusqu'au fond; l'optimisme radieux de Makarenko a su élever des hommes soviétiques modèles de ces vagabonds. L'éducation d'avant-garde soviétique élève l'homme communiste héroïque qui travaille pour la communauté, et en faveur du progrès et de la construction du socialisme; le cléricisme, juste au contraire, veut ramener le moyen âge féodal au vingtième siècle, il veut raffermir la pédagogie de la terreur pour maintenir le système féodal-capitaliste de la contre-révolution.

Sur le Chemin d'une Pédagogie Nouvelle.

Dans son article publié dans la rubrique „Revue“ Madeleine Dénes donne un compte-rendu sur les conférences concernant l'éducation publique et faites par Nándor Szávai, László Bóka, Ferenc Mérei et László Faragó à l'Académie de Politique Culturelle du Parti des Travailleurs Hongrois. Ensuite elle évalue leur importance en analysant combien elles constituent le point de départ de la base idéologique de la nouvelle pédagogie socialiste hongroise se fondant sur les principes marxistes-léninistes. L'écrivain de l'article voit la base de la théorie pédagogique qui se dégage des quatre études analysées, dans les faits suivants: La pédagogie socialiste basée sur les principes marxistes-léninistes est caractérisée, en premier lieu, par un trait appelé le réalisme objectif. Il est appelé objectif, parce qu'il assigne comme but de l'éducation un but spécial, en dehors de la personnalité de l'enfant et il est réaliste car — par contraste des systèmes pédagogiques de l'idéalisme objectif — la pédagogie socialiste trouve le but objectif de l'éducation dans la réalité sociale concrète. Par conséquent, la pédagogie socialiste est en premier lieu la théorie socialiste de l'éducation publique et le but de l'éducation nouvelle est la formation du type de l'homme socialiste. Il s'ensuit que l'éducation socialiste a un caractère moral très accentué.

Dans sa didactique, la nouvelle théorie pédagogique faisant contraste à l'exercice des fonctions ayant leurs fins en elles donne un savoir objectif positif et systématique. Dans l'éducation artistique également, elle se conforme aux exigences de la structure transformée de la nouvelle société, elle lutte contre le chauvinisme et le cosmopolitisme de l'ancien système et elle éduque en vue du patriotisme et de l'internationalisme socialiste. Enfin la pédagogie socialiste a un caractère optimiste, parce qu'elle croit à la transformabilité et l'éducabilité de l'homme par les forces sociales.

André Zibolen: L'éducation du jeune enfant dans la famille.

L'auteur rend compte du livre populaire paru en hongrois aussi de M. Arkin. Ce livre est d'une grande utilité pour les parents; il montre comment les parents peuvent contribuer à l'éducation socialiste à l'âge préscolaire et quel rôle important l'éducation dans la famille joue dans l'Union Soviétique. La société socialiste exige beaucoup des parents et des éducateurs et comme elle considère l'enfant comme tout ce que nous avons de plus cher, elle ne confie son éducation qu'à des parents et pédagogues instruits et responsables. L'auteur nous montre la juste attitude pédagogique par des exemples très instructifs pour le théoricien de la pédagogie également. Le livre reflète comme traits caractéristiques de la pédagogie soviétique l'immense optimisme de la pédagogie socialiste, le souci et le respect qu'elle a pour l'enfant et ses hautes exigences pédagogiques.

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
„Венгерская педагогика“ перед новыми задачами (Введение)	1
Янош Равас: Исследование причин „постепенной убыли“ (учеников) в общих школах	4
Агнэш Бинэт: О некоторых дидактических вопросах обучения неграмотных	28
Лайош Иллеш: Ференц Фельдеш	33
Скаткин: Естествознание в системе коммунистического воспитания	52
Магда Денеш: Педагогические выводы доклада Жданова	62
Ференц Мереи: Буржуазный объективизм в детской психологии	68
Балаж Варга: Типографическое обсуждение новых учебников	78
Янош Беренц: Данные к клерикальной педагогике контрреволюции	81
Магда Денеш: По пути к новой венгерской педагогике	87
Эндре Зиболен: Воспитание ребенка в семье	94

SOMMAIRE

	P.
La nouvelle „Pédagogie Hongroise“. (Préface)	1
Jean Ravasz: Examen des causes de l'émiettement dans les écoles générales	4
Agnes Binet: Quelques problèmes didactiques de l'instruction des illettrés	28
Louis Illés: François Földes	33
M. N. Szkatkin: Le rôle des sciences naturelles dans le système de l'éducation communiste	52
Madeleine Dénes: Conclusions pédagogiques des allocutions de Jdanov	62
François Mérei: L'objectivisme bourgeois dans la psychologie de l'enfant	68
Blaise Vargha: Réponse à la critique relative à la typographie des nouveaux livres scolaires	78
Jean Berencz: Quelques données sur la pédagogie cléricale de la contre-révolution	81
Madeleine Dénes: Sur le chemin de la pédagogie nouvelle	87
André Zibolen: L'éducation du jeune enfant dans la famille	94

ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET KIADVÁNYAI

3. sz. *Konsztantinov*: A szovjet pedagógia harminc éve. — Ára 6 Ft.
4. sz. *Bernstein*: A reakciós amerikai élmény pedagógiai bírálata. — Ára 6 Ft.
5. sz. A Szovjetunió középfokú iskolái. — Ára 10 Ft.
-

ÚJ NEVELÉS KÖNYVTÁRA

- Kárteszi Ferenc—Erdősi József*: A tér megismerése. Ára 14 Ft.
Ujhelyi Sándor: Bevezetés a vegytanba. Ára 12 Ft.
Sz. Szentpál Mária: Gyermekektáncok. Ára 14 Ft.
Vermes Miklós: Vegytani kísérletek. Ára 7 Ft.
Móczár László—Haraszty Árpád: Biológiai szertárak felszerelése.
Ára 10 Ft.
-

Az Országos Neveléstudományi Intézet kiadásában

OROSZ—MAGYAR PEDAGÓGIAI SZAKSZÓTÁR

készül. Kérjük a fordítókat, Intézményeket és Szervezeteket, hogy az általuk a szótárba felvételre javasolt orosz szak kifejezéseket, elnevezéseket, fordulatokat magyar megfelelőjükkal együtt szíveskedjenek az ONI címére (Budapest, VIII., Üllői-út 66/c) sürgősen megküldeni, a szótárra vonatkozó esetleges egyéb indítványaikkal, kívánságaikkal együtt.

Határidő: 1950. március 31.