

## HOZZÁSZÓLÁSOK

*Fogarasi Béla* akadémikus a II. osztály elnöke, rövid felszólalásában fontos elvi útmutatást adott a pedagógiatudomány művelőinek és a közoktatásügy dolgozóinak a világnézeti neveléssel kapcsolatban. Rámutatott arra, hogy az iskolai nevelés feladatairól szólva helytele ül, pontatlanul használják a »dialektikus materialista világnézetre nevelés« fogalmát. Az iskolában még a középiskolában sem beszélhetünk a dialektikus materialista világnézet teljesértékű kialakításáról, mert ez olyan szellemi érettséget kíván meg, amivel a tanulók sem az ismeretek mennyisége, sem a módszerek tekintetében nem rendelkeznek. A pedagógusnak ismernie kell a dialektikus materializmust és annak szellemében kell irányítania egész oktató-nevelő munkáját, de nem szabad világnézeti maximalizmusba esnünk. Az iskolában szükséges és lehetséges a dialektikus materializmus bizonyos elemeit hozzáférhetővé tenni a tanulók számára és fokozatosan szellemi fejlődésüknek részévé tenni, de konkrét módon csak a főiskolán lehet dialektikus materializmust tanítani.

*Bizó Gyula* hozzászólásában »A szocialista közművelődési rendszer kialakítása és alapelvei« c. jegyzetről, alapvető hiányosságnak tartja, hogy a jegyzet nem tükrözi azt az éles osztályharcot, mely a felszabadulás után ezen a területen is folyt és nem világítja meg Pártunk kezdeményező, vezető szerepét. Ez abban is megnyilvánul, hogy kiegészítésként a szerző egy másik jegyzetet is készített »Népi demokráciánk vezetőinek művelődéspolitikai nézetei« címmel, ami lényegében azonban csak idézetgyűjtemény. Helyesebbnek tartaná a két jegyzet egybedolgozását és Pártunk vezetői kultúrpolitikai tanításainak a közoktatás fejlődésével szoros kapcsolatban való ismertetését. Enélkül a közölt anyag merev adathalmaz és nem élő történelem. Ezután Bizó elvtárs így folytatja: »A jegyzetnek nem csak az a feladata, hogy eseményeket, számszerű adatokat közöljön, de dokumentáljon is, magyarázzon is, érveljen igazunk mellett, egyszerűen győzzön meg.

A jegyzet az iskolák államosításával kapcsolatban beszél az egyház szerepéről. Engedjék meg az elvtársak, hogy ezt a részt az elmondottak igazolására idézzem: »Az egyházi iskolák gátolták az iskolarendszer egységességének megvalósulását. Külön világot és a legtöbbször demokráciaellenes világot alkottak azáltal, hogy sokukban a növendékek kis létszáma miatt egy-tanítós rendszer uralkodott, a szaktanítás nem volt meg. (Közbevetőleg meg kell jegyezni, hogy csupán az egytanítós rendszerből a demokráciaellenesség még nem következnek.) Nem vezették be az egységes demokratikus tankönyveket, helyettük demokráciaellenes tankönyveket használtak, vagy könyv nélkül tanítottak. A tanítás szelleme nem demokratikus, sőt legtöbbször egyenesen reakciós. Nem adtak korszerű tudományos ismereteket. Az egyházi iskolákban nem javult a tanulók szociális összetétele sem. A demokratikus érzelmű nevelők és tanulók erős nyomás alatt szenvedtek iskoláikban.«

Amit mond, nagy általánosságban igaz, de nem meggyőző, nincs egyetlen érve, egyetlen magyarázó szava sem. Mennyire ide és nem külön gyűjteménybe illők Rákosi elvtárs szavai: »Nem változott a helyzet az egyházakban sem, amelyek a feudális rend támaszai voltak. Az esztergomi érsek az a reakciós Mindszenty lett, akinek a háború alatt megjelent könyvéhez akár Göbbels is írhatott volna dícsérő előszót.« — És a mezőhegyesi beszédből: »Azt hiszem,

valamennyiünk véleményét fejezem ki, amikor kijelentem, hogy a magyar demokrácia nem fogja tűrni, hogy a munkások és parasztok gyermekeit az iskolákban demokratikus meggyőződésük, vagy származásuk miatt üldözzék.« Meg kellene mutatni konkrétan azt is, hogyan fordult szembe az egyház pld. nevelőink demokratikus tömegszervezetével, a pedagógusok szakszervezetével. Dr. Gyetvai Péter egyházmegyei főtanfelügyelő 1948. április 17-én a következőket rendeli el az egyházi iskolák igazgatóinak: »Más hatóságok és szervek (t. i. nem egyháziak) köztük tehát a szakszervezet is, megkereséseik elintézésével iskoláink vezetőit nem terhelhetik, s így azt mellőzni kell.« Emlékeztetni kellene ebből az időből hallgatóinkat Pócspetrre, erre a klerikális reakció sok népellene üzelve közl is egyik legsötétebbre.

A jegyzet szenttelen objektívására még annak több részénél is rámutathatunk.

Ugyancsak a jegyzet általános és alapvető fogyatékoságából ered a Horthy rendszer iskolapolitikájának gyenge kritikája. Ebből a részből teljesen hiányzik a klerikális reakció, a klerikalizmus szerepe. Semmit sem olvasunk a sovínizmusról, nacionalizmusról. Szó sincs a nemzetiségi elnyomás, az erőszakos magyarosítás, a nőnevelés kérdéseiről, és ami az egyetemi hallgatók számára üdvös lenne, mit sem hallanak a Horthy-rendszer mérhetetlen diáknymoráról. Pedig ezt az örökséget ismerni kell ahhoz, hogy a márt értékelni, szeretni, becsülni és ezért a márt harcolni tanítsuk hallgatóinkat.

Mindebből az következik, hogy köznevelésünk egész történelmének leg-harcosabb időszakából kimaradt az osztályharc. A jegyzetből úgy tűnik, mintha eredmény símán, egyszerűen született volna. Nincs semmi zökkenő, semmi buktató. Ezzel szemben feladatunk éppen az, hogy bátran és nyíltan mutassuk meg a nehézségeinket. Csak így tárhatjuk fel hallgatóink előtt az ellenség módszereit, csak így taníthatjuk meg őket az ellenséges módszerek felismerésére és csak így világosodik meg előttük a győzelem útja. Csak ha szinte élmény erejével élük át az osztályharcot, tanulják meg mélységesen gyűlölni az ellenséget.

A szenttelenség az oka annak is, hogy lényegében a jegyzetben elsikkad a burzsoázia reakciós tevékenykedése is, mellyel köznevelésünk ütemét fékezni, rendjét bomlasztani, színvonalát leszállítani törekedett. Nem derül ki, hogy a köznevelési szabotázs mögött a klérussal egy követ fújó polgárság áll, mely tíz körömmel harcolt és harcol régi »életformájának« visszaállításáért. Az sem lesz világos, hogy a klerikális és polgári vonal ellenséges tevékenysége köznevelésünkben csak formájában különbözik, de osztálytartalmában, osztályalapjában ugyanaz. Végül ezért nem kap figyelemzetést sem a jövő nevelője, hogy vigyázzon, a harc még nem ért véget, sőt egyre élesebbé válik. Az emberi tudatlanságra építő klerikális reakció és az emberi hiúságra építő, az áltudomány önmagát reklámozó köpenyében páváskodó polgár még közöttünk él. Hiányzik a jegyzetből a forradalmi éberségre nevelés.

Összegezve: Így az épen nevelőhatás tekintetében kimeríthetetlen tananyagból hiányzik a kommunista eszmeiség.

Lehetetlen nem idézni Darvas miniszter elvtárs következő szavait: »Hibája a mai étellel foglalkozó tankönyvi anyagoknak, hogy gyakran szólamszerűek. Szólamok, vagy száraz adatok; e két végleg között mozog tankönyveinkben a mai valóság megmutatása. Meggyőző tények, adatok nélkül nyilván nem lehet tartalmasan nevelni, de élményszerű feldolgozás nélkül ezek holt anyagok maradnak.«

Mindeme hiányosságainak ellenére a jegyzetet örömmel üdvözlöttük. Ennek a kornak a feldolgozására sürgős és nagy szükségünk van. A jegyzet hiányosságai jórészt a terület feltáratlanságából, a kezdet nehézségeiből fakadnak.

*Nagy Sándor* hozzászólásából: »A tanítás fogalma és folyamata c. jegyzetről.

A szerző, aki az egyetemi jegyzetnek ezt a részletét összeállította, kétség-telenül igen komoly feladatra vállalkozott. A didaktikának azok a kérdései, amelyekről itt szó van, alapvető fontosságuk a didaktika egésze szempontjából. Ezeknek a kérdéseknek világos kifejtésétől igen nagy mértékben függ olyan fejezeteknek a hallgatók által történő megértése, mint amilyen pl. az oktató-nevelő munka alapvető szervezeti formájának, a tanítási órának s az oktatás módszereinek fejezetei. A tanítási óra kérdéseinek tárgyalásába belefogni sem lehetséges a tanítás fogalmával és folyamatával foglalkozó részletek pontos kidolgozása és a hallgatók elé tárása nélkül. Bizonyos értelemben elmondhatjuk, hogy az itt most szóbanlévő részletektől függ a didaktika sorsa az egyetemi oktatásban.

A szerző az említett kérdésekben nagyjából a Kairov-féle tankönyv koncepcióját veszi át, bizonyos változtatásokat eszközölve azon. Így pl. a tankönyvnek azt a fejezetét, amely »A tanulás, mint az ismeretek tudatos és aktív elsajátításának folyamata« címen ismeretes, több fejezetre bontotta, és pedig: »A marxista-leninista ismeretelmélet mint a tanítás módszertani alapja«, »A tanítás és megismerés különbsége«, »A tanítás folyamata«, »A tanítás mozzanatai, a nevelő és a tanulóközösség munkája a tanítás különböző mozzanataiban« c. fejezetekre. A tanítás és megismerés különbsége, továbbá a tanítás folyamata c. fejezetek közé iktatta be — eltérően a tankönyvtől — »A gyermeki gondolkodás fejlődési sajátosságai a tanítás folyamatában« c. fejezetet. Mindezek egy bevezető rész után következnek, amely két fejezetet tartalmaz: »A didaktika feladata«, továbbá »A tanítás fogalma« címen. — Mindezek azt mutatják, hogy lényegében nem tér el a tankönyv koncepciójától, habár azon bizonyos sorrendi változtatásokat eszközöl s a tanuló munkájának jellegét az oktatási folyamat egyes mozzanataiban nem külön fejezetként kezeli, ami indokoltnak látszik abban az esetben, ha sikerül megfelelően kifejteni.

A szerző a pedagógia oktatásának egyetemi programját a jegyzet elkészítésekor még nem vehette figyelembe s részben ennek a következménye az, hogy a programban szereplő néhány fontos kérdést jegyzetében részletesebben nem fejt ki (pl. az oktatástan alapfogalmait), vagy egyáltalán nem is érint (mint pl. Pavlov tanításainak jelentőségét az oktatási folyamat mélyebb megvilágítása szempontjából).

A jegyzet egyes fejezeteihez részletekben hozzászólva, ezekkel kapcsolatban a következő megjegyzések tehetők:

»A didaktika feladata« c. fejezet nemcsak a didaktika feladatát tartalmazza, hanem fogalmát is. Ennek a fejezet címében is meg kellene mutatkoznia.

A didaktika fogalmát illetően a szerző álláspontja erősen vitatható. A szerző abból a tételtől indul ki — s ezzel a tétellel egyszersmind sajátos jelleget ad a bevezető fejezetnek, — hogy: »A szocialista nevelés fontos feladata az ember értelmi képességeinek fejlesztése, nevelése«. Ez kétségtelen, azonban ezt mint egymagában álló tételt kiinduló tételnek venni nem lehet, hanem ezt össze kell kapcsolni a tudományos ismeretek közvetítésével. A bevezető tétel után azt lehetne várni, hogy a következő mondat szorosan ehhez fog kapcsolódni; a következő mondat azonban egészen mást mond.

A második bekezdésben — nem meggyőző előzmények után — találunk egy definíciót, amely így hangzik: »Mivel a mindennapi gyakorlatban az ember értelmének fejlesztése elsősorban a tanítással történik, a pedagógiának azt az ágát, amelyik a gyermek értelmi nevelésével foglalkozik, didaktikának, vagy tanítástannak nevezik«. Nem lehet kétséges, hogy a szerzőnek ez az állítása a meghatározás igényére tart számot s a meghatározásból kiderül a szerzőnek két fontos kérdésben elfoglalt álláspontja:

1. Az egyik az, hogy az értelmi nevelést az értelmi képességek fejlesztésével tartja azonosnak, vagyis a szovjet pedagógiának az értelmi nevelésre vonatkozó álláspontját felcseréli a burzsoá pedagógia ú. n. formális képzésének álláspontjával; ha nem ezt akarja, akkor a definíció első része nyilvánvalóan hiányos.

2. A második dolog, ami kiderül a meghatározásból, hogy a szerző álláspontja szerint a didaktika a pedagógiának az a része, amely az értelmi nevelés kérdéseivel foglalkozik.

A didaktikának ilyen meghatározása teljesen eltér a szovjet pedagógiai tankönyvekben található meghatározásoktól, amelyek a didaktikát lényegében úgy határozzák meg, mint (az egységesen megvalósuló) képzés és oktatás elméletét, a tanulók tanítás általi nevelésének elméletét (amikor is feltételezik a marxizmus-leninizmusnak az elmélet és gyakorlat egységére vonatkozó álláspontja ismeretét a hallgatók és pedagógusok részéről.)

A Simbirjev által összállított 1951-es szovjet program mindjárt a didaktika elején a tanítás folyamatával kapcsolatban beszél »a politechnikai képzés feladatairól és ezek realizálásáról a tanítás folyamán«. — »Az értelmi, erkölcsi, politechnikai, esztétikai, és testi nevelés feladatait a pedagógus elsősorban az *oktatás* útján valósítja meg« — olvassuk a pedagógus továbbképzés céljára kiadott, »Az oktatás tartalma« c. brosúránkban. Mindezeknek a kérdéseknek még csak az érintőleges tárgyalhatósága is elesik abban az esetben, ha a didaktikát úgy határozzuk meg, mint az értelmi nevelés elméletét.

Megítélésem szerint a didaktika fogalmának ez a meghatározása alapjában téves. Semmiképpen nem tekinthető olyannak, mint amely helyettesítheti, vagy éppenséggel »kijavíthatja« a szovjet tankönyvekben található meghatározásokat.

Nem tekinthető szerencsésnek az általános didaktika és a szaktárgyak módszertana lényegének megjelölése. Kölcsonös viszonyuk kifejtésére a szerző kísérletet sem tesz.

Jegyzetének 3. lapján a szerző érinti azt a kérdést, hogy a marxista-leninista világnézetben felépülő didaktika az egyetlen tudományos didaktika. Utána kb. féldoldalon foglalkozik az idealista elméleteken nyugvó didaktikával. Mindez szükséges és helyes kifejtése rendkívül fontos. Nem vitás azonban, hogy a jegyzetben sokkal konkrétabb anyagnak kellene lennie a mai burzsoá didaktika reakciós jellegről. Ha a szerző kimutatná itt, hogy pl. a fasiszta pedagógia a didaktikai nihilizmushoz jutott, hogy az imperialista országokban a didaktika hosszú idő óta tartó degradációjának és teljes szétesésének folyamatát mutatják maguknak a burzsoá szerzőknek írásai, akkor konkrét anyaggal támasztaná alá és élesen megmutathatná a szocialista didaktika fölényét és ebben a részben éppen ezt kellene tennie. A jegyzetnek ezt a részét olvasva — s ez később más részekre is vonatkozik — az olvasónak az a benyomása, mintha a szerző azt gondolná: a hallgatók konkrét anyag nélkül is »elhiszik« amit mond; ez ellenkezik azzal az *alappvető tudományos igényességgel*, amelyet a jegyzettel szemben támasztani kell.

»A tanítás fogalma« c. fejezetben a szerző tanításon általában olyan műveleteket ért, hogy pl. »a nevelő elmondja a mohácsi csatát vagy az ütemben a mester átadja a tapasztalatait a fiataloknak«. Ezeknek a folyamatoknak a különbségeit — figyelembevétel a helyet, időt és körülményeket — nem tárja fel, hanem ezekről egyszerűen levonja az általánosítást: »Általában a tanítás: átadás, közlés, aminek az az eredménye, hogy aki hallja, befogadja, olyat ismer meg, amit eddig nem ismert, hogy a nem-tudásból tudás alakul ki«. — Véleményem szerint ennek még mint előzetes definíciónak sem lehet helyet kapnia a jegyzetben; a tanítás közlés-jellegének, — a szerző szavaival élve: »aki hallja, befogadja« jellegének ez a kifejtése teljesen ellenkezik a tudományos szovjet didaktika álláspontjával. Különösen aláhúzza a dogmatikus jelleget az a körülmény, hogy a szerző a 4. lap 3. bekezdésében még egy természettudományos példára hivatkozva a »megfigyeléseket« is »közölni« akarja. Nyilvánvalóan nem lehet itt előlegezni olyan állításokat, amelyeket majd az általános módszertanban fáradtságosan helyre kell igazítani, rámutatva, hogy a dogmatizmus éppen a burzsoá klerikális pedagógia maradványaként helyenként még jelentkezik és hogyan jelentkezik iskolánkban.

Az anyagi és alaki képzéssel kapcsolatban bevezeti a szerző a vallástanítás kérdését: »... a vallási dogmák tanítása is nemcsak azért veszélyes, mert igyekszik a gyermeket szembefordítani a tudománnyal és a tudományos világképet hamisítja meg naiv és ostoba mesék tanításával, hanem azért, mert gátolja a gyermek önálló gondolkodását, szűklátókörű, korlátolt emberré nevelik őket«. — A szerző itt két tényező elválasztásán fáradozik, amik a legszorosabban összetartoznak. Inkább azt kellene megmagyaráznia, hogy hol, mikor és miért használta fel a burzsoá klerikális pedagógia az ú. n. anyagi képzés és alaki képzést, amelyek a legmesszebbmenően azonos célokat szolgálták a burzsoá osztálypedagógiában. — A szerző helytelenül állítja azt, hogy ezek az irányzatok szembentálltak egymással; éppen azt kellene kimutatnia, hogy nagyon is kiegészítették egymást. A szerző nem ismerte fel, hogy ezeknek osztálybázisa ugyanegy, osztályfunkciója is ugyanegy s a burzsoá osztálypedagógia a maga céljainak kiszolgálásában hol egyiket, hol másikat »tolta előre«. A kérdés ilyen megvilágítása pedagógiailag világos fogalmakhoz vezetne s egyszersmind hozzájárulna a hallgatók neveléséhez olyan mértékben, amilyen mértékben ez a ped. jegyzettől elvárható.

A 8. lapon a szerző a tanítás nevelő hatásáról beszél. Ezt a tételt azonban összehasonlíthatatlanul tartalmasabban találjuk kifejtve a tankönyvben. Erről a kérdéstről a szerző csak általánosságban beszél és többek között ellentmondásba jut a didaktikára vonatkozó saját definíciójával, mert itt kijelenti, hogy »a szocialista tanítás... nem egyoldalú értelmi képzés«, ami magábanvéve helyes, de korábban nem ezt az álláspontot fejtette ki. »Értelmi nevelés«, »értelmi képzés« — ezeket a kifejezéseket helyesebb volna a jegyzet jobb tanulhatósága céljából egységesen használni. — Az oktatás nevelő jellegére vonatkozó tankönyvrészlet kiegészítendő Jóború elvtársnő cikkének alapvető mondanivalójával, ami Sztálin elvtárs iránytmutató tanulmányára támaszkodik (Szabad Nép, 1952. okt. 6). Ki kell fejteni világosan, mi a minőségi különbség a mi nevelőoktatásunk és a herbartiánus nevelőoktatás között; ez a jegyzetben egyáltalán nem található, ebben az esetben azonban a nevelőoktatás fogalmának bevezetése indokolatlan. Az oktatás vezető szerepét egy mondatban intézi el a jegyzet.

A megismerés útjának marxista-leninista elemzése több szempontból hiányos. A szerző foglalkozik ugyan az empirizmus és szenzualizmus tévedésével, azonban csak kijelenti, hogy ezek tévedtek, nem mutat rá arra, miben holott ez igen fontos lenne az oktatási folyamat mozzanatainak és ezek egymásbakapcsolódásának feltárásakor. A racionalizmus tévedéséről a szerző egyáltalán nem beszél. Beszél ugyan arról, hogy »minden ismeréshez legelőször is érzékelésre van szükség«, de nem mondja ki, hogy minden ismeretünk végső soron a valóságról szerzett közvetlen érzéki tapasztaláson alapul. Végső soron, mert felhasználjuk mások közvetlen érzéki tapasztalátát is az ismeretszerzésben. Az egésznek pontosabb és részletesebb kifejtésre volna szüksége, amelynek tekintetében a szerző támaszkodhatna olyan tömör összefoglalására a kérdésnek, amilyen a marxizmus-leninizmus klasszikusainak tanítására támaszkodó Mao-Ce-Tung-tanulmány (A gyakorlatról). A szerző kifejtésében úgy tűnik, mintha a visszatükröződést azonosnak tartaná a megismerés egész folyamatával, holott a megismerés befejező mozzanata éppen a visszatükrözés adatainak a gyakorlatban való ellenőrzése és felhasználása.\*

»A tanítás és megismerés különbsége« c. fejezetnek mindenekelőtt magával a címevel nem lehet egyetérteni. A tanítás folyamata is megismerési folyamat. Szovjet szerzők (R. G. Lemberg és mások) tudományos kutató munkáról és a tanulásban végbemenő megismerésről beszélnek. (A megismerés útja a tudományos kutató munkában és a tanulásban).

A szerzőnek ebből a fejezetben az lett volna a feladata, hogy — miután előzőleg érthetően megmutatja a tudományos kutató munka és az ismeretek iskolai elsajátításának folyamata közötti alapvető hasonlóságot és különbségeket — itt feltárja az oktatási folyamat lehetséges mozzanatait. Szükséges lett volna rámutatni, az oktatási folyamat lehetséges menetének néhány változatára és a mozzanatok változatos egybekapcsolódására. A fejezet csakis ebben az esetben érte volna el célját. A fejezetben azonban az oktatási folyamat mozzanatainak világos feltárása helyett azok elmosódása történt.

A jegyzet részlettel kapcsolatban az a véleményem, hogy jelenlegi formájában nem lehet alkalmasnak tekinteni arra, hogy egyetemi jegyzetbe belekerüljön. Ideológiailag-pedagógiailag sok tévedést tartalmaz, igen fontos kérdéseket apolitikusan kezel, az élenjáró szovjet tudomány elért eredményeit nem használja fel kellőképpen. Tartalmilag szegényes, általában rendszertelen, helyenként kifejezetten zavaros. Ezeket a kérdéseket rövidebb és sokkal tömörebb formában újra ki kell dolgozni, úgy azonban, hogy a szovjet pedagógia újabb eredményei szerepeljenek benne és hazai viszonyainkat jobban tekintetbe vegye. A jegyzetnek világosabb és egyszerűbb szerkezetet kell adni. Hogy rövidebb legyen, ez nem áll ellentétben azzal a kívánsággal, hogy a jelenleginél sokkal többet tartalmazzon.

Befejezésül arra szeretnék rámutatni, hogy a tanítás fogalma és folyamata címen készült jegyzetrészlet nem tekinthető olyannak, amiből következtetéseket lehetne levonni arra nézve, hogyan állunk mi jelenleg a pedagógiai tudomány területén. Igen káros volna arra következtetni, hogy az oktatás fogalmával és folyamatával kapcsolatos kérdéseket csak ilyen formában tudjuk kifejteni, ahogy azt a szerző tette. Megvan nálunk annak lehetősége, hogy a didaktikának ezeket az alapvető kérdéseit — az élenjáró szovjet pedagógiai tudományra támaszkodva s azt hazai viszonyainkra alkalmazva — tudományos igénnyel kifejtjük.

\*Annak világos kifejtése, hogy marxista-leninista ismeretelmélet a szocialista didaktika alapja, a szerzőnek nem sikerült.

Bakonyi Pál hozzászólásából: »Az oktatás és képzés tartama« c. jegyzetről.

A probléma, amit meg szeretnék vizsgálni: az, hogy mennyire sikerült a jegyzetet megtölteni a magyar iskolák problémáival. E cél elérésére három feladatot kellett teljesíteni.

- a) Birálni, leleplezni a Horthy-fasizmus iskolájában folyó oktatást.
- b) Ismertetni népi demokráciánk fejlődése során vívott harcot az ellenség-  
gel, amely épp ezen a területen igen éles volt.
- c) Elemezni jelenlegi tanterveinket, tankönyveinket — ezek problémáit feltárva — egyes még megoldandó feladatokra rámutatva.

E három feladat teljesítésére két mód lehetséges:

- a) A felsorolt három feladat mindegyikét önálló fejezetben tárgyalni.
- b) Az egyes elvi kérdéseknél (tanterv, óraterv, tantárgyak stb.) mindig szem előtt tartani és kifejteni a három feladat szempontjait.

A jegyzet szerzői helyesen e második utat választották. Ez a választás azonban úgy érzem nem volt elég tudatos, mert nem vizsik a szerzők következetesen keresztül és több hiba csúszott bele.

Mielőtt e hibák bemutatására rátérnék meg kell mondani, hogy a magyar anyag összegyűjtése és felhasználása terén komoly érdemei vannak a jegyzet íróinak. Különösen jónak és nevelőjellegűnek tartom néhány tárgy tartalmának összehasonlítását az 1925—46 és 50-es tanterv alapján, jól sikerült az általános gimnáziumi tanterv problémáinak elemzése.

Ennek leszögezése és hangsúlyozása mellett a következő hiányosságokra kívánok rámutatni:

a) Az I. fejezetben is meg kellett volna jelölni, hogy ez a jegyzet a mi iskoláinkban folyó oktatás és képzés tartalmát tárgyalja.

b) A történeti részben összesen 25 sorban beszél cseppet sem elég gondosan a Horthy-korszak iskoláiról. A nacionalizmusról szó sem esik. (Megjegyzem, hogy a renaissance-nevelésről több oldalon esik szó).

c) Népi demokráciánk köznevelési eredményeit elvileg — helytelenül — a történeti rész végére biggyeszi, felsorolás formájában. Tegyük hozzá igen rossz fogyatékos felsorolás formában. Pl. pártunk II. kongresszusáról, amely igen lényeges iránymutatást adott, nem tesz említést.

d) A jegyzet 26 oldalán egymás alatt szerepel az 1925 és 1946 évi tantervi célkitűzés. Az elsőt röviden néhány sorban intézi el, helyesen (de hiányosan) leszögezve ennek valláserkölcsös szellemét. Hiba az, hogy az 1946-os tanterv pozitívumait egyáltalán nem tárgyalja, csupán bírálja és egy idézet alapján megállapítja, hogy abban félfasiszta, sovíniszta, narodnyik, burzsoá liberális szölamokat találunk. Ez a megállapítás tartalmilag helyes, de szembeállítva az 1925-ös tanterv sovány bírálatával az derült ki, hogy a 1946-ban még rosszabb tantervet készítettünk, mint annak idején Klebelsberg és társai.

e) Az általános iskola felsőtagozatát, annak döntő szakmai problémáit tantervi fejlődését nem állítja be eléggé, fontosságához mérten.

f) A jegyzet nem veszi figyelembe — lehet, hogy hibáján kívül — az alsótagozat óratervének módosulását az anyanyelvi tárgyakat illetően.

g) Az egyes tárgyakban, azok nevelő jelentőségét hangsúlyozva nem elég következetesen mutat rá a tantárgy tanításának egyes problémáira. Pl.: nem említi meg, hogy a rajztanítás tartalmi kérdései nincsenek teljesen megoldva.

nagyon felszínesen beszél a matematika tanítás jelenlegi igen súlyos kérdéseiről stb.

Összefoglalva tehát az eddigieket: a gazdag és helyesen összegyűjtött anyagot következetesebben kellett volna érvényesíteni, jobban kellett volna elrendezni. A jegyzet mostani állapotában nem nyújt teljes képet a Horthy-iskolák aljas művelődéspolitikájáról és nem tárja fel elég alaposan népi demokráciánk küzdelmeit a marxista-leninista szellemű oktatásért, az oktatás tartalmának a szocializmus építésével való kapcsolatbahozásáért.

A következő probléma, amire rá szeretnék mutatni: a jegyzet nem világít rá élesen az oktatás és nevelés egységére. Bár többiben szó kerül erről, sehol nem találjuk annak tisztá kifejtését, hogy az oktatás tartalma nálunk a kommunista nevelés megvalósításának alapvető tényezője. — Különösen szeretném ebből a szempontból elemezni a jegyzet első mondatát.

Ez a mondat teljes egészében Kairov könyvéből való. Csupán a szórendet változtatták meg, ami a lényegét nem változtatja meg, csupán az érthetőséget nehezíti meg. Ez a mondat ebben a formájában nem állja meg a helyét, amint azt a Kairov-könyvről szóló vita és bírálat megállapította. Nyilvánvaló, hogy képességeket és készségeket nem lehet »átadni« — azokat ki kell alakítani, ki kell fejleszteni. De nem ez a legnagyobb hiba. Ennek a definíciónak világosan és határozottan le kell szögezni, hogy az oktatás tartalmának tartalmaznia kell az ismereteket, amelyeknek elsajátítása a kommunista világnézet, a kommunista erkölcs, a kommunista jellem alapját jelenti. Elemezve a jegyzet ideológiai politikai hibáit, áttér Bakonyi elvtárs a pedagógiai hiányosságokra.

A jegyzet a humaniorák és a reáliák szembeállítását túlzásba viszi és néhol úgy néz ki, mintha a kapitalizmuson belül e kettő harca, — valóban — főkérdés lett volna. Úgy hiszem, a tőkés nevelési rendszer ellentmondása nem tükröződik a reáliák, humaniorák elleni harcában, vagy csak kis részben tükröződik, amennyiben a természettudományok kiszorultak az iskolából. A lényeg azonban ott van, hogy a burzsoá iskola egyformán a társadalomtudományokat és természettudományokat — meghamisította. A humanióra-reália szembeállítás annál inkább nem helyes, mert azt az érzést keltheti a hallgatóban, hogy mi a természettudományok oktatásának fokozásával, valamiképpen lebecsüljük a társadalomtudományokat. Az ebből a szempontból megírt részeket még felül kell vizsgálni.

Súlyos tévedésnek tartom a tantárgyak 28 old. történet osztályozását, társ. tud. term. tud. és képzésképző tárgyakra. Vajon az iskolai olvasás-tanítás, vagy fizika tanítás nem képez készségeket, — vagy a rajztanítás, énektanítás ismeretek nyújtása nélkül csakis készségeket képez? Ez a felosztás súlyos fogalmi zavarokat támaszt és ellentmondásban van a jegyzet címével, amely azt engedi sejtetni, hogy a szerző szerint az oktatás tartalma egyszerűsmind: a képzés tartalma is, (amivel egyet is érthetünk. Nem helyes a kettőt 28. oldalon sem mereven szétválasztani).

Az egyes tárgyak nevelő képző jelentősége nagyon lazán és nem egységes szempontok szerint van összeállítva. A nyelvtanról szóló rész szegényes. Nem tükröződik benne nyelvtanításunk rengeteg problémája, nem mutat rá, hogy a helyes nyelvhasználat a gondolkodási készséget is fejleszti. Elmarad annak kifejtése, hogy a természettudományok tárgyak milyen fontos eszközei a politéchnikai képzésnek. Helytelen a kémia és természetrajz sorrendjének felcserélése és érthetetlen módon éppen a kémiánál — de csakis a kémiánál bebizonyosodik előttünk, hogy »a tudományok fejlődése a társadalom anyagi



feltételeitől függ.« — A testnevelésről szóló részben az »egészség« szó nem fordul elő stb. stb.

Nem fogadható el a tanmenet definíciója a 28. oldalon. Éppen az ellen küzdünk, hogy a tanmenet ne ütemterv legyen, és a lejjebb felsorolt szempontok is megmutatják, hogy a tanmenet nem ütemterv csupán. Egyébként is vitatható, hogy a tanmenet tárgyalása beletartozik a jegyzet tárgykörébe.

Az 1. old. : »Az oktatás és képzés tartalma bizonyos mértékig az oktatás módszerét is meghatározza.« (Helyesebben módszereit.) Ezzel én egyetértek, de ki kell fejteni — miért határozza meg és miért csak bizonyos mértékig.

Végül szeretném arra a figyelmet felhívni, hogy az egész jegyzet tele van sok bosszantó lazasággal, felelőtlen fogalmazással, helytelen probléma-felvetéssel.

Összegezve tehát az a nézetem, hogy a jegyzetben feldolgozott anyag megéri, hogy gondosabb szerkezetben, sokkal alaposabban megfontolt stílusban szerzői átdolgozzák. Talán segítségére lehetünk ebben a főiskoláknak azzal a brúsúrával, amelyet a pedagógus továbbképzés számára dolgoztunk ki, s amelynek tárgya szintén az oktatás tartalma. E brúsúrának szintén vannak fogyatékoságai de összehasonlítva a kettőt úgy látom, hogy a továbbképzési brúsúráat színvonalasabban sikerült megoldani.

A két brúsúrából levont tanulságok alapján megszülethet az oktatás és képzés tartalmának helyes magyar feldolgozása.

*Zibolcn Endre* hozzászólása ugyanehhez a jegyzethez:

Hozzászólásomban elsősorban *Az oktatás és képzés tartalma* c. fejezettel kívánok foglalkozni.

A vita során már több hozzászóló érintette ezt a tárgyat. Szentirmayné elvtársnő a szerzők nevében már válaszolt is a bírálatokra. Mintegy utólag három szempontot fogok csak felvetni a jegyzet-részletekkel kapcsolatban, — mindhárom megtalálható magában a jegyzetben is.

1. Az anyag kiválasztását úgy kell megoldani a tantervelméletnek, hogy az *se megterhelő*, se túlságosan *könnyű* ne legyen.

Ha ezt az elvet a jegyzetre alkalmazzuk, meg kell állapítanunk, hogy a szerzők vétenek a benne foglalt követelmény ellen. *A jegyzetekben sok a felesleges és a hallgatókat szükség nélkül megterhelő anyag.*

Felesleges megterhelés a történeti fejezetben felsorolt ötvenegynéhány név jelentékeny része. A Cicerótól Régerig (a 30-as évek ismert magyar irodalmi puskájának szerzőjéig) terjedő sorban számos olyan név van, amelyik nem érdemli meg, hogy — legalább is ebben az összefüggésben — oktassuk őket: Berthold Ottó, Klebelsberg, Wagner, Zilahy, Pintér stb. vagy pedig olyan, amelyik részletesebb adatok nélkül a megértéshez nem visz közelebb: Beckoj, Novikov, Jankovics, Vargha Gyula, Szaboleska, Végvári, Beöthy stb.

Jóllehet pedagógiai, illetőleg pedagógiatörténeti szempontból kivétel nélkül fontosak, a szövegben mégis erőszakoltan foglal helyet a legtöbb idézet, így a marxizmus-leninizmus klasszikusaitól idézett helyek többsége is. Pl.: 2., 3., 4., 6., 7., 12., stb lapok.

Az anyag felesleges kiterjesztését jelenti, hogy a jegyzet a tanterv történetének áttekintése során azt kezdi magyarázni, hogy a XVIII. század felvilágosult francia filozófusok materialisták voltak az emberi természetről vallott nézeteikben, de idealisták voltak a társadalomra és történelemre vonatkozó felfogásukban. Hasonlóképpen a hallgatók megterhelését fokozza,

hogyan pl. a Tanácsköztársaság és a magyar népi demokrácia tantervi reformjának ismertetését megtoldják az egész köznevelési rendszer átalakulásának vagy éppen az egész kultúrforradalomnak vázlatos ismertetésével.

Megnehezítik a szerzők az anyag elsajátítását nem okvetlenül szükséges műszavak (és fogalmak) bevezetésével is. Ilyen pl. a cicerói invenió és diszpozíció említése, ilyen a lineáris anyagelrendezésnek ezen kívül progresszív vagy szisztematikus névvel való megjelölése, vagy a koncentrikus anyagelrendezés mellett az organikus elrendezésnek szinonimaként való beiktatása.

Már utalt rá felszólalás, hogy felesleges a jegyzetben Wagner Gesamtkunstwerkjéről beszélni, de hasonlóképpen megnehezíti az anyag elsajátítását a tantárgyak osztályozásának következtelensége is. A jegyzet hol humán és reál-tárgyakról, hol társadalomtudományi, természettudományi és készségtárgyakról beszél. Van azután a jegyzetnek olyan helye is, ahol (idézőjel nélkül) nemzeti tárgyakat említenek.

(A készségtárgyak elnevezés egyébként sem fogadható el. Ez az osztályozás Willmann idealista didaktikájára emlékeztet és alkalmas arra, hogy a hallgatókban bizonytalanságot ébresszen. Arra következtethetnek ugyanis, mintha a készségek kialakítása a testnevelésben, énekekben, rajzolásban nem ismeretek nyújtásával indulna meg, illetve, hogy a többi tárgyakban nem feladatunk a készségek kialakítása. Sőt, a készség-tárgy kifejezés még olyan pedagógiai izű gondolatmenetet is megindíthat, hogy ezeket a tárgyakat nem mindenki tanulhatja eredményesen, hanem csak a tanulók erre született hányadának valók.)

Ez a néhány példa is elégséges lehet annak igazolására, hogy *Az oktatás és képzés tartalma* c. fejezet tetemes olyan anyagot tartalmaz, amelyik a hallgatóságot szükségtelenül terheli meg.

2. Hasonlóképpen vét a jegyzet az ellen a követelmény ellen, amelyet a szerzők a tantervszerkesztés helyes elveként ismernek fel, hogy t. i. »kerülünk kell . . . a vulgarizmust«.

Ilyen vulgarizáló tendencia nyilvánul meg abban, hogy a jegyzet az oktatás tartalmának alakulását ismételtelen *közvetlenül a társadalmi alap változásából vezeti le*, illetőleg az oktatástani kérdéseket — a nevelés átfogó egészének kiiktatásával — közvetlenül az alap sajátosságaiból származtatja. Az 1946-os tantervről azt olvassuk például, hogy a csírájában meglévő új alap felépítményeként keletkezett, általános iskolánk feladatát pedig nem abban jelöli meg, hogy a felnövekvő nemzedéket a szocializmus építésére és védelmére előkészítse, hanem, »hogyan mind céljában, mind tartalmában, mind struktúrájában a szocialista alapot támogassa«.

A problémák ilyen összevonása nem könnyíti meg a megértést, hanem kimeríti — a jegyzet kifejezésével élve — a »mennyiségi egyszerűsítésből eredő minőségi hiba« fogalmát.

De ha ezeknek az idézeteknek az értelmezése esetleg vitatható is, feltétlenül vulgarizálja a jegyzet a *történetiség* elvét. Erről a következőket mondja :

»A történetiség elve a multat tükrözi. Egy-egy tudomány fejlődésének érdekes és jellegzetes mozzanatait eleveníti meg.«

Szerintünk helyesebb lenne a történetiség elvének az értelmezése, hogy a tantervnek tükröznie kell a tárgyalt tények, jelenségek, törvényszerűségek fejlődésének objektív menetét.

Hogy ennek az alapvető elvnek tudománytalan leegyszerűsítése milyen veszedelmes következményekkel járhat, arra éppen a jegyzetben találunk szemléletes példát. *A szerzők történetiellen álláspontot foglalnak el a humánus és reális tárgyak, különösen pedig a latin értékelésében.*

Már az előzőkben is rámutattak arra, hogy a jegyzet helytelenül egyszerűsíti le a tanterv XIX. századi történetének az osztályharccal való összefüggését a humaniorák és a reáliák küzdelmére. Ezt azzal szeretném kiegészíteni, hogy helytelenül azonosítják a reáliák tanítását a materialista világnézetre, a humaniorák oktatását pedig az idealizmusra való neveléssel. Elég talán, ha arra utalunk, hogy a 38-as gimnáziumi tanterv a fizikaoktatásának célkitűzésében a valláserkölesre való nevelést is felsorolja.

A reáliák és humaniorák viszonyának hazai alakulásáról ebben az összefüggésben így emlékeznek meg:

»Kossuth, Vasvári, Tavasi, Táncsics és a reformkor többi forradalmi művelődéspolitikusai éles harcot vívtak a tanítás latinnyelvűsége ellen.«

Ez volt az a haladó hagyomány, amelyet Apáczai Cseri János örökölt ránk a XVII. századból, s amelyhez annyi küzdelem árán csak most, a felszabadulás után érkezhett el dolgozó népünk!»

Nem ismerem — sajnos — kellő részletességgel Vasvári életét és munkálkodását, így azt se tudom, hogy az iskolai oktatás nyelve körül folyó küzdelemben mennyi szerepe volt. Az azonban bizonyos, hogy 1844-ben a magyar tanítási nyelv törvénybeiktatásának esztendejében töltötte be életének 17. évét. Ebből, de különösen az idézett hely második részéből arra következtethetünk vizsnt, hogy a szerzők nem tesznek különbséget *a magyarnyelvű oktatásért*, illetve *a latin tanítása ellen* folytatott küzdelem között. Pedig ez a kettő — történetileg szemlélve — még akkor sem azonos, ha hosszú időn át bizonyos mértékig egybeesett is! A latin kérdését, oktatásának értékét, művelődési jelentőségét ilyen pongyola egyszerűsítéssel megoldani nem lehet.

A jegyzet készítői tehát kétségtelenül beleesnek a vulgarizálás hibájába is.

3. Az anyaguk felépítése ellentétbe kerül végül egy harmadik, a szerzők által is vallott tantervelméleti követelménnyel, az »elmélet és gyakorlat egységének« elvével.

A tanterv és az óraterv összefüggéséről szóló fejezetekben a következőket olvassuk:

»Ha a tanterv fogalmát, mint *tudományos absztrakciót* tekintjük, kétségtelenül a »tanterv« az elsődleges, és a tantervből következik az *óraterv*. Ha azonban a *gyakorlat* szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, elsődlegesnek az óraterv tűnik, mert a tanterv minden lényeges kérdését szabályozza.«

Mármost, ha a gyakorlat szempontjából az óraterv az első — pedig valóban így van —, akkor miért nem így építik fel jegyzetüket is? Különösen, ha figyelembe vesszük, hogy ez az eljárás felel meg a szovjet példának, az ismert szovjet pedagógiai tankönyvek gyakorlatának is. Mi szükség van akkor a kérdést az általuk javasolt módon bonyolítani?

(Ezzel kapcsolatban meg kell jegyeznem, nem értek egyet Bakonyi Pál elvtárs felszólalásának azzal a részével sem, amikor azt mondja, hogy Kairov is a tanterv elemzéséből indul ki az oktatás tartalmának tárgyalásakor. Kairov *Pedagógiája* IV. fejezetének 1.§-a valóban »A szovjet iskola tanterve« címet viseli ugyan, ez azonban fordítási hiba. Az orosz szövegben itt »ucebnyj plan«

áll, ennek magyar jelentése pedig »óraterv«. Óratervi kérdésekre utalnak egyébként a § alcímei is.)

Elmélet és gyakorlat összefüggése, az elfogadott tankönyvírói praxis egyaránt az óratervből való kiindulást javasolják tehát. A jegyzetben megkísérelt tárgyalásmód viszont nem meggyőző. Nem látom tehát megokoltnak, hogy a bevált — egyúttal a program-tervezetben is javasolt — elrendezést felcseréljük vele.

*Az elmondottak alapján a jegyzetet jelenlegi formájában nem tartom alkalmasnak arra, hogy az egyetemi és főiskolai pedagógiai tanulmányok alapjául szolgáljon. A benne összegyűjtött értékes anyag felhasználása, különösen pedig a problémátörténeti fejezet figyelemreméltó anyagának értékesítése érdekében átdolgozását javaslom.*

Javasolom, hogy a szerzők átdolgozásokor

1. induljanak ki a programban javasolt tematikából;
2. mentesítsék a jegyzetet a kérdések megértése szempontjából alárendelt jelentőségű vagy éppen felesleges anyagtól;
3. törekedjenek a tételek szabatos megfogalmazására, kerüljék a vulgarizálást.

A továbbiakban még két megjegyzést szeretnék tenni. Az első az ankét egészére vonatkozik.

Többen méltatták már az eddigiekben is az ankét nagy jelentőségét a szocialista magyar pedagógiai oktatás fejlődése szempontjából. Mégis, aligha érezte bárki is az elvtársak közül olymértékben az együttműködés, a kollektív munka hiányát, mint — márcsak szervezeti különállásunk következtében is — mi, a Testnevelési Főiskolán dolgozók. Érthető tehát, hogy végtelenül fontosnak tartjuk a megindult kollektív együttműködés sikerét.

Éppen ezért súlyos fogyatkozásnak érezzük, hogy a kidolgozott jegyzet-részleteken világosan megmutatkozik a szerzők együttműködésének hiányossága. Nincs egyöntetűség még az egyes fejezetek jellege tekintetében sem: van szerző, aki nyilvánvalóan a tárgy előadójának kíván anyagot nyújtani, van, aki kiegészíteni igyekszik a tankönyvet, de olyan is van, aki a kérdéskör teljes feldolgozását tűzi ki célul. Hasonlóképpen nincs egyöntetűség a terminológiában sem: az egyik jegyzet következetesen csak oktatásról beszél, a másik — magyarázat nélkül ugyan — időnként összekapcsolva említi az oktatást és képzést, a többség képességnek nevezi ugyanazt a fogalmat, amelyet a szerző jártasság néven emleget stb.

A másik legnagyobb hiányosságot abban látom, hogy nem került kidolgozásra számos olyan kérdés, amelyik a hazai pedagógia-oktatást szempontjából rendkívül fontos lett volna. Ilyenek: a nevelés történelmi és osztályjellegének kérdése a hazai fejlődés konkrét anyagán bemutatva, a dialektikai alapelvek részletező feldolgozása, a képzés fogalmának kérdése, valamint (bár nem közvetlenül didaktikai probléma) a szocialista hazafiság nevelésének kérdése iskoláinkban.

Ezzel kapcsolatban megjegyzem, hogy az utóbbi szempontból maguk a jegyzetek sem elégíthetnek ki bennünket: alig utalnak haladó hagyományainkra, az élenjáró iskoláink és nevelőink munkájából fakadó tanulságokra és a szocialista pedagógus hivatásának perspektíváira.

*Szokolszky István* hozzászólása »A tanítási óra mint az iskolai munka alapvető szervezeti formája a szocialista iskolában« c. jegyzethez.

Mindenekelőtt a jegyzetrészletek elkészítéséről, a munka megszervezésének és módszerének kérdéséről általában szeretnék néhány szót szólni:

Székely Ilona elvtársnő kiemelte a feladat nagyságát, a munka nehézségeit. Ezeket a nehézségeket előre lehetett látni és mindnyájan tudtuk azt is, hogy a nagy feladatot csak kollektív munkával lehet megoldani. Az itt megtárgyalásra kerülő jegyzetrészletek azonban csak látszólag kollektív munka eredményei, a valóságban nem. Összesen két megbeszélést tartottunk, amelynek közül az elsőn megtörtént a feladatok elosztása, a másodikon az egyes jegyzetrészletek vázlatait bíráltuk meg. A továbbiakban azonban a szerzők magukra hagyva dolgoztak. Szükség lett volna menetközben is megbeszélésekre, vitákra, munka közben állandóan segítséget kellett volna nyújtani a jegyzetrészletek szerzőinek. Így lehetett volna elérni azt, hogy a jegyzetek jobbak, színvonalasabbak legyenek. Mostani formájukban inkább azt tükrözik, milyen munkát végeztek eddig a jegyzetrészleteket elkészítő tanszékek. Nem jelentenek azonban olyan lépést előre, amelyet a munka megfelelő megszervezése mellett el kellett és el is lehetett volna érni. Ez a megjegyzésem egyúttal önkritika is, mivel tagja voltam az előkészítő bizottságnak és ezt a kérdést nem vettem fel olyan élesen, ahogyan kellett volna.

Nagy Sándor elvtárs jegyzetrészletében két kérdést dolgoz fel: Az osztályrendszer és a tanítási órarendszer kialakulásának és fejlődésének kérdését és az óratípusok, órafelépítés kérdését. Ha tekintetbe vesszük, hogy a jegyzetrészlet címe a tanítási óra összes kérdéseire utal, meg kell állapítanunk, hogy a kidolgozás hiányos. Hiányzik a tanítási órára való felkészülésről szóló fejezet és a tanulók otthoni munkájának tárgyalása, amely pedig a tanítási órán folyó munka szerves része, attól el nem választható. A jegyzetnek ez a hiányossága elsősorban szintén a szervezés hiányosságaiából adódik. Az előzetes megbeszéléseken ugyanis nem tisztázódott elég pontosan, kinek mi a feladata, volt téma amelyet ketten is kidolgoztak, az anyag egyes részletei viszont kimaradtak a feldolgozásból.

A jegyzetkiegészítések elkészítésénél fontos cél volt, hogy azok a Kairov könyvhöz képest haladást jelentsenek. Nagy Sándor elvtárs értékes munkát végzett azáltal, hogy a Kairov könyv anyagát gondosan kiegészítette, más szovjet szerzők anyagával, a legújabb szovjet kutatási eredményekkel. (Popov, Ivanov, Kamarovszkij, Zajcsenko, Medinszkij stb.) Magyar anyaggal azonban alig gazdagította a jegyzetet. Az órarendszer és az osztályrendszer kialakulásával kapcsolatban beszél ugyan azokról a magyarországi kísérletekről is, amelyek 1945 előtt és után az osztály- és órarendszer felbomlasztására törekedtek. Ezeknek a részeknek az aránya azonban túlságosan eltörpül a megfelelő külföldi példaanyagokhoz képest. A jegyzet többi fejezeteiben viszont magyar vonatkozásokat szinte egyáltalán nem találunk.

Nagyon helyes, hogy Nagy Sándor elvtárs példákat hoz fel arra, miként lehet a kombinált óra felépítését megfelelő módon variálni. Ezzel a Kairov könyvhöz képest komoly lépést tesz előre és jó segítséget nyújt az órafelépítésben mutatkozó formalizmus, sablonosság elleni harchoz. Kár, hogy például kivétel nélkül szovjet szerzőktől (Popov, Majorova) veszi, holott iskoláink gyakorlatából is lehetett volna idevonatkozó anyagot meríteni. Nagyon helyes az is, hogy a jegyzet foglalkozik a herbarti formális fokok reakciós elméletével. Ez is újdonság a szovjet tankönyvhöz képest; lehetőséget nyújt arra, hogy a

jövendő pedagógusokat harcra mozgósítsuk a herbartianizmusnak iskolai gyakorlatokban továbbélő maradványai ellen. Hiányossága azonban a jegyzetnek, hogy nem mutat rá konkrétan, milyen formában jelentkezett nálunk a herbartianizmus, nem vitatkozik azokkal a magyar pedagógiai művekkel, amelyek a formális fokozatok elméletét hirdették.

A magyar viszonyokra való alkalmazás kérdése természetesen nem oldható meg egyszerűen úgy, hogy a szovjet anyagba magyar példákat szövünk bele. Az egyetemi és főiskolai pedagógia előadásokban a magyar iskolák problémáiból kellene kiindulni, a kérdések felvetésében, a feldolgozásban állandóan a magyar viszonyokat kellene szemelőtt tartani. Nagy Sándor elvtárs jegyzete bizonyos fokú bátortalanságot mutat ezen a téren, túlságos ragaszkodást a szovjet tankönyv felépítéséhez és anyagához. Ez egyébként egyetemi és főiskolai pedagógiai oktatásunkban eléggé általános jelenség. Legfőbb oka, hogy még nincsenek összegyűjtve az élenjáró magyar pedagógiai tapasztalatok, az összegyűjtés munkája voltaképpen még el sem kezdődött. A meglévő lehetőségeket azonban sokkal jobban ki kell használni, mint eddig. A pedagógiai tanszékeknek az eddiginél sokkal nagyobb mértékben kell támaszkodniuk gyakorló iskoláikra. A gyakorló iskolák nem csupán a gyakorlati kiképzés munkájának, hanem a pedagógiai előadásokhoz való anyaggyűjtésnek is legyenek a színhelyei. A gyakorló iskolákkal való szoros kapcsolat és az egyetemi módszertani kabinetek bevonása az anyaggyűjtés munkájába nagy mértékben előmozdíthatná a szovjet pedagógiai elmélet magyar viszonyokra való alkalmazása terén mutatkozó hiányosságok felszámolását.

Nagy Sándor elvtárs jegyzete világosan, rendszeresen dolgozta fel az anyagot. A jegyzet jól tagolt, tömör, szabatos megfogalmazású és így könnyen tanulható. A tömörségre való törekvés azonban néha túlzott. Világosan látszik a jegyzet szerzőjének versenyfutása a rendelkezésre álló idővel: az adott kicsiny óraszámában minél nagyobb anyagot akar megtanítani. Ez különösen jellemző »Az óra felépítésének alapjai a szocialista iskolában« című fejezetre, amelyben rendkívül fontos kérdések csak nagyjából vannak kidolgozva. A jegyzet megállapítja például, hogy minden óra egy láncszem a tanórák egész láncolatában. Ezen a megállapításon azonban nem megy túl, ezt az alapvetően fontos kérdést nem fejt ki. Hasonlóképpen hiányos annak a másik fontos tételnek a kifejtése is, hogy a tanítási órában a legfontosabb a tartalom. Leszögezi Nagy Sándor elvtárs, hogy az órátípus és az órafelépítés nem azonos fogalmak, de nem fejt ki a fogalmak tartalmát, nem tisztázza a köztük lévő különbségeket.

Nagy érdeme Nagy Sándor elvtársnak, hogy terminológiai téren pontoságra törekszik és ezzel a pedagógiai tudomány egyik legnagyobb hiányosságát, a terminológia egységének és következetességének hiányát igyekszik kiküszöbölni. Nagyon helyes pl., hogy a »didaktikai cél« kifejezésnek a Kairov könyvből való egyszerű átvétele helyett »didaktikai feladat«-ról beszél és így a didaktikai feladattól megkülönbözteti az óra célját, ahogyan azt az óravázlatokon meg szoktuk jelölni. Az órátípusok elnevezésével kapcsolatban azonban néhány módosítási javaslattal szeretnék élni. Az új anyagot feldolgozó óra elnevezés nem szerencsés, hiszen a kombinált óra is új anyagot dolgoz fel. Ehelyett javasolom az »új anyag feldolgozására fordított óra« elnevezést, amely utal arra, hogy az egész órát új anyag feldolgozására szánjuk. A »Készségképző és gyakorló-óra« elnevezés helyett »az ismeretek gyakorlására fordított óra« elnevezést javaslom. Ez az elnevezés jobban kifejezi az ilyen típusú órák szerepét az oktatás folyamatában. Itt t. i. az oktatási folyamat azon mozzanatáról van szó, amelyet az

ismeretek gyakorlati alkalmazásának szoktunk nevezni. A készségek gyakorlása útján való kialakítása ennek a feladatnak csak egy részét képezi, ahogyan erre Nagy Sándor elvtárs Ivanov tanulmányával kapcsolatban maga is rámutat. Az »ismétlő és általánosítandó órák« elnevezés nem foglalja magában ennek az óratípusnak egyik legjellegzetesebb feladatát: a rendszerezést. Nagy Sándor elvtárs is utal arra, hogy az ilyen óratípusokon folyó munkát pedagógiai gyakorlatunkban rendszerező ismétlésnek nevezik. Helyes, ha ezt az óratípus elnevezésében is feltüntetjük és ezt az óratípust ismétlő (rendszerező, általánosító) órának nevezzük.

Anélkül, hogy itt most a »jártasság« fogalmával kapcsolatos problémák kifejtését megkísérelném, szeretnék rámutatni arra, hogy ennek a fogalomnak a bevezetése — főként a nem pedagógia-szakosoknál — nem tartom helyesnek. A hallgatók számára éppen elég nehézséget okoz a képesség és készség fogalmának megértése, a jártasság fogalmának bevezetésével csak bonyolítjuk az egyébként is bonyolult kérdéseket.

Végül pedagógiai oktatásunknak egy általános hiányosságára szeretnék rámutatni, amely a tárgyalt jegyzetrészletekben is tükröződik.

Általában elmondhatjuk, hogy az egyetemi és főiskolai oktatásból sikerült száműzni a gyakorlattól elszakadó, spekulatív jellegű »pedagógiai elmélkedéseket«, amelyek az iskolai munka számára semmi, vagy csak nagyon csekély segítséget adtak. A spekulatív pedagógia elleni harcban azonban sokszor az ellenkező végletbe esünk: praktikus szabályok, előírások, jótanácsok gyűjtéményévé tesszük a pedagógiai elméletet. A pedagógusnak ezt ezt kell tennie, ezt és ezt a hibát el kell kerülnie, stb. De sokszor hiányzik annak a kifejtése, hogy miért kell éppen így eljárni és nem másként, miért hiba az, amit a pedagógiai előadásokban hibának nevezünk. Egyszóval szabályokat írunk elő a pedagógusok számára, de sokszor elfeledkezünk arról, hogy előírásainkat tudományosan indokolnunk kell. Azt hiszem nem tévedek, ha megállapítom: éppen ez egyik főoka annak hogy a hallgatók sokszor nem veszik tudomány-számba a pedagógiát, úgy vélik, hogy azt közvetlenül a gyakorlatban is el lehet sajátítani.

Sztálin elvtárs legújabbban megjelent nagyjelentőségű művében mondja: »... a tudomány nem élhet és nem fejlődhet az objektív törvényszerűségek elismerése nélkül, e törvényszerűségek tanulmányozása nélkül. A pedagógiai elmélet is csak akkor tudományos elmélet, ha feltárja az oktatás folyamatának azon objektív törvényszerűségeit, amelyekből a gyakorlati tennivalók következnek.

A jegyzetben azt olvassuk, hogy leggyakrabban a következő óratípusokat alkalmazzák a pedagógusok. Itt következik az óratípusok felsorolása. De hogy miért éppen ezeket az óratípusokat alkalmazzák, hogyan alakultak ki a használatos óratípusok mai formájukban, arról nem esik szó. A jegyzetnek rá kellett volna mutatnia az óratípusoknak az oktatási folyamat főmozzanataival való összefüggésére, az egyes óratípusok szerepére az oktatás egész folyamatában. Ebben az esetben világossá vált volna, hogy a használatos óratípusok nem véletlenül, hanem törvényszerűen alakultak ki: az óratípusok rendszere az ismeretszerzés folyamatának belső törvényszerűségeit tükrözi.

Nem tisztázódik a jegyzetben az óratípus és az órasablon fogalmának lényege; nem mutatja meg a jegyzet, hogy a burzsoá pedagógia idealista szemléletmódja és metafizikus módszere hogyan vezetett szükségszerűen órasablonokhoz, másrészt hogy az oktatás folyamatának materialista módon,

dialektikus módszerrel való elemzése nyomán hogyan született meg az órástípusok elmélete, amely az oktatási folyamat törvényszerűségeire épül és ahelyett, hogy megkötné a pedagógus kezét, éppen ellenkezőleg: felszabadítja alkotó aktivitását.

Nem derül ki a jegyzetből, hogy miért a leggyakoribb és legváltozatosabb típus a kombinált-óra, miért kell az új anyagra való áttérésnek nagyon is észrevehetőnek lennie és miért nem helyes az áthajlás, ráhangolás, érdeklődéskeltés burzsoá gyakorlata. Ilyen módon a jegyzetnek nagyon lényeges megállapításai megalapozatlanok, dogmatikusan hatnak.

A Szovjetunióban lefolyt didaktikai vita eredményeként megállapították, hogy a pedagógiai elmélet főforrása az élenjáró pedagógusok gyakorlata. Csak-hogy nem elég a gyakorlati módszerek egyszerű leírása, a tények pusztá megállapítása. Az élenjáró eredményeket, azok elérésének módját mélyrehatóan és sokoldalúan kell elemezni. Kutatni kell, hogy milyen objektív törvényszerűségek tudatos, vagy esetleg ösztönös felismerése és felhasználása útján érték el az élenjáró pedagógusok kimagasló eredményeiket.

Ez a célkitűzés az egész pedagógiai tudomány előtt jórészt megoldatlan feladatként áll. A feladat megoldásához szükséges, hogy alaposan elmélyedjünk a marxista-leninista ismeretelméletben és a pavlovi tanításokban. Hosszadalmas és kitartó munkára van szükség ahhoz, hogy a pedagógiai elmélet minden egyes megállapítását tudományosan alá tudjuk támasztani. Állandóan törekednünk kell erre és akkor nem lesz szükség külön előadásokra abból a célból, hogy a pedagógia tudomány-voltát bizonygassuk.

Nagy Sándor elvtárs jegyzetének hiányosságai — mint a fentebb mondotakból is kitűnik — nem a jegyzet szerzőjére, hanem pedagógiai tudományos munkánk általános helyzetére jellemzőek. A hibák, hiányosságok kiküszöböléséhez hatalmas méretű kollektív munkára van szükség. A kérdések elmélyítése, a tudomány újabb eredményeinek felhasználása azonban csak akkor lehetséges az egyetemi és főiskolai oktatásban, ha a rendelkezésre álló meg lehetőségek szűkreszabott idővel jobban gazdálkodunk. Fel kell mérnünk a pedagógia-oktatás egész területét: az általános oktatástan és neveléstan tanítását a nevelés-történet és módszertan tanításával, továbbá a gyakorlati kiképzéssel szoros összefüggésben és egységben kell elvégeznünk. Csak ha a pedagógiai oktatás egész területét átfogó, tervszerű munkát végzünk, érhetjük el, hogy minden szükséges ismeret a maga helyén, a megfelelő tantárgyban kerüljön feldolgozásra, ne forduljanak elő felesleges ismétlődések és az elméleti oktatás a gyakorlati kiképzés minden perce alaposan ki legyen használva. Ha az eddigi szétforgácsoltság, tervszerűtlenség helyett a pedagógiai kiképzés pontos és az egész területet átfogó tervezésének útjára lépünk, kiderül majd, hogy voltképpen mindenre jut idő és az elméleti és gyakorlati kiképzést a rendelkezésre álló feltételek között is (a pedagógiai történet megfelelő óraszámának biztosítása után) magas színvonalra tudjuk emelni.

Hozzászóltak még a vitához: Tettamanti Béla, Simonovits Istvánné, Balázs Béla, Geréb György, Bárczi Gusztáv, Szentimai Jánosné, Niklai Ferenc.

*Ágoston György* összefoglalója a neveléstörténeti program és jegyzet vitájához.

Az egyetemi és főiskolai pedagógiaoktatásunk helyzetét megvitató akadémiai ankét délutáni részének célja az egyetemi neveléstörténeti oktatás némi problémájának és Tettamanti elvtárs, a neveléstudományok kandidátusa pedagógia-történeti jegyzetének megvitatása volt.



Az ankét e része is tudományos színvonalon folyt le és bebizonyította, hogy a pedagógiatörténet tudományában számottevő tudományos erővel rendelkezünk, akiknek tervszerű irányítása a magyar pedagógiatörténeti kutatások fellendülésével fog járni.

A vitabevezető előadás hangsúlyozta Tettamanti elvtárs jegyzetével kapcsolatban, hogy ez a mű még az 1950/51-es tanévben készült a szovjet neveléstörténeti kutatások ismerete nélkül. Ezt tekintetbe véve Tettamanti elvtárs munkája komoly tudományos tettekért értékelendő. A jegyzet először vállalkozott a pedagógiatörténet marxista tárgyalására hazánkban. E jegyzet megjelenése előtt egyetemünkön Fináczy velejeig reakciós és idealista neveléstörténeti munkáit használták előadóink és hallgatóink egyaránt.

A vita azonban komoly érdemek kiemelése mellett rámutatott arra is, hogy a pedagógiai tudományok területén végbement fejlődésünk és a szovjet pedagógiatörténeti munkák alaposabb megismerése következtében Tettamanti elvtárs jegyzetét nem lehet már kielégítőnek tartani, ez alapos átdolgozásra szorul.

A vita eredményeképpen a jegyzet kritikáján keresztül feltárultak azok a leglényegesebb elvi szempontok, amelyek iránymutatást adnak a jegyzet átdolgozásához, illetve egy új magyar egyetemes neveléstörténeti munka elkészítéséhez.

Melyek ezek közül a szempontok közül a leglényegesebbek?

1. A jegyzet a bevezetésben a pedagógiatörténet tárgyát és feladatát így jelölte meg: »A nevelés jelenségeinek történeti szemlélete a történelmi materializmus álláspontján.« Ez a meghatározás nyilvánvalóan elégtelen. A pedagógiatörténet tárgyát, célját és feladatait az első előadásban alaposan meg kell világítani a hallgatók előtt, ez mindenekelőtt elsőrendű pedagógiai követelmény, de egy tudomány tárgyának, céljának és feladatainak világos megjelölése a tudományos anyag kiválasztására és helyes elrendezésére vonatkozólag is fontos következtetéseket rejt magában.

2. Nem elég tételesen kijelenteni, hogy a pedagógiatörténet tárgyalását a történelmi materializmus szempontjainak kell irányítani. A bevezetésben konkrétan kell kifejtetni, hogy a pedagógiatörténetben a történelmi materializmus szempontjait hogyan kell érvényesíteni. Erre a bevezetésben külön fejezetet kell szánni.

3. A jegyzetben gyakori hiba, hogy a pedagógiai eszmék és a pedagógiatörténet jelentős alakjainak tárgyalása nem a konkrét gazdasági viszonyok és társadalmi helyzet elemzéséből indul ki. A történelmi materializmus e követelményének nem következetes keresztülvitele téves értékelések, helytelen szellem-történeti felfogások maradványainak forrása. E hiba az antik pedagógiatörténet és főképp Komensky értékelésénél nyilvánul meg különösképpen. Az új jegyzet elkészítésénél ezt a hibát ki kell küszöbölni; az egyes pedagógiai eszmék haladó vagy reakciós voltát az osztályharc elemzése alapján élesen meg kell világítani. Csak ebben az esetben sikerül egy-egy nagy pedagógus örökségének helyes értékelése is, munkásságukban a haladó és maradi elemek elválasztása.

4. A jegyzet helyesen szögezi le a pedagógiatörténet és a filozófiatörténet szoros kapcsolatát. Ez a helyes szempont sem érvényesül azonban következetesen a jegyzetben. A vitában felszólalók az új jegyzettel szemben döntően fontos követelményként hangoztatták a pedagógiai és filozófiai eszmék kapcsolatának elmélyült feltárását. Pedagógiatörténeti tudásunk sokszor frázisszerű, sok

közhelyet tartalmazó éppen azért, mert nem minden esetben látjuk világosan, milyen filozófiai, ismeretelméleti álláspont húzódik meg egyes pedagógiai nézetek mögött.

5. A jegyzet helyesen hangsúlyozza, hogy a pedagógia történetében is érvényesíteni kell a pártosság elvét és a pedagógiatörténetet úgy kell felfogni, mint a reakciós és a haladó pedagógiai irányok harcát. Ezt a helyes szempontot sem sikerült azonban következetesen alkalmazni. Nem tűnik ki pl. világosan, hogy Platon gondolkodása reakciós visszahatás volt a korai görög materialisták tudományos gondolkodására és ez a körülmény megszabja pedagógiai gondolatainak jellegét is. A harcosság hiánya különösen az újkor tárgyalásánál tűnik ki. A jegyzet meg sem említi a francia materializmusra reakciós ellenhatásként keletkező német idealista filozófiát és az erre épülő herbarti pedagógiát. A jegyzet nem beszél egyáltalán az imperializmus reakciós pedagógiai irányzatairól. Az ankét felszólalóinak véleménye szerint Herbart leleplezése, továbbá az imperializmus pedagógiájának és a marxista pedagógiának harcosszembeállítása, a marxista pedagógia hatalmas minőségi fölényének kimutatása olyan fontos kérdések, hogy még a nem pedagógiaszakos hallgatók rövid 28 órás pedagógiatörténeti kollégiumban is megfelelő időt kell szabni a herbarti pedagógia és az imperializmus reakciós pedagógiájának kritikájára.

6. A jegyzet helytelenül választja szét a nevelés intézményeit és a pedagógiai gondolatokat. Helytelenül szögezi le, hogy míg a pedagógiai gondolatok területén a haladó és reakciós irányok között harc folyik, addig ilyen harc a nevelési intézmények területén nem figyelhető meg. Ebben a kérdésben a Szovjetunióban »A nevelés, mint társadalmi jelenség sajátosságairól« folyt vita zárócikkének idevonatkozó részét kell figyelembe venni. Eszerint tarthatatlan minden olyan próbálkozás, amely a nevelést, a nevelési intézményeket és a pedagógiai nézeteket különálló részekre tagolja, ezek egyikét a felépítménybe sorozza, másikat pedig a nem felépítményjellegű jelenségek közé. A felszólalók hangsúlyozták, hogy a nevelési intézmények története is mutatja a haladás és a reakció harcát; az új, feltörekvő társadalmi osztályok igyekeznek — és bármennyire akadályba ütközik is — létre is hoznak új, haladó nevelési intézményeket.

7. A jegyzetben, az előbbi hibák következtében nem jutnak kellő hangsúllyal érvényre az előremutató elemek. A felszólalók erre vonatkozólag több példát hoztak fel. Komenskyvel kapcsolatban pl. futólag történik említés a »cseh testvérek«-ről. A jegyzet a cseh testvéreket burzsoá források nyomán »a kalvinizmus-hoz közelálló cseh protestáns szektának« tünteti fel. Szó sem esik azonban a cseh testvérek haladó pedagógiai mozgalmáról, amely egyrészt Komensky pedagógiájának egyik fő forrása, másrészt pedig egészen a taboritákig vezethető vissza. A huszita háborúk forradalmi szárnyát alkotó, a cseh dolgozó nép sorából kikerült taboriták ugyanis a XV. század elején forradalmi jelentőségű nevelési rendszert építettek ki. Népiskolákat létesítettek, amelyekben nemcsak gyermekek, hanem felnőttek is tanultak. Iskoláikban a testnevelésre és a harci képzésre is gondot fordítottak. A testnevelés egészen sajátos, a dolgozó nép életkörülményeihez alkalmazkodó rendszerét dolgozták ki és bebizonyították, hogy a felszabadult nép már akkor képes volt megszervezni a tömegek értelmi nevelését, testi és katonai képzését és rövid idő alatt olyan jól kiképzett fegyveres erőt tudtak teremteni, amely sikerrel vette fel a harcot a képzett lovagi seregekkel. A taboriták nevelési rendszerének számos elemét a cseh testvérek is átvették és továbbfejlesztették.

Hasonló a helyzet a reformációval kapcsolatos nevelésügyi törekvések ismertetése terén is. A jegyzet hét lapon keresztül tárgyalja Luther reakciós, a néppel való szembefordulását bizonyító nevelési tevékenységét. Egyetlen szóval sem utal azonban a németországi parasztháború magvát alkotó anabaptisták szektájának forradalmi nevelési tevékenységére, akik — a taboritákhoz hasonlóan — a népnevelés új, haladó rendszerét teremtették meg.

Morus Tamás, Campanella, majd a filantropisták bemutatásánál mutatkozik még erősen az előremutató elemek hangsúlyozásának hiánya.

8. Az egyik felszólaló szerint a jegyzet az idealista filozófiában gyökerező neveléstörténeti örökségként egyoldalúan az értelmi és az erkölcsi nevelés történetét vizsgálja. Így elsikkadnak azok a haladó törekvések, amelyek az ókortól napjainkig az értelmi, erkölcsi és a testi nevelés harmóniáját, az oktatás és a munka összekapcsolását igyekeztek megvalósítani. Ebből a szempontból a tárgyalás hiányosságai különösen Komenskynél, Pestalozzinál, Owennél és az orosz forradalmi demokratáknál jelentkeznek. Így a Marx és Engels által kidolgozott és minőségileg magasabbrendű formában jelentkező mindenoldalúan fejlett ember marxista fogalma történetileg nincs megalapozva.

9. Meg kell állapítani, hogy a jegyzet fővonala általában helyes. Kidomborítja a fejlődés vonalát és részletesen foglalkozik a haladást képviselő nagy alakokkal: Komenskyvel, a francia materialistákkal, Rousseauval, a francia forradalom nevelésügyi törekvéseivel, Pestalozzival, az utópista szocialistákkal (különösen Owennel), Csernisevskijjel, Usinszkijjel, Marxszal, Engelsszel, Leninnel és Sztálinnal.

Vannak azonban helytelen méretezésben tárgyalt részek is. Teljesen felesleges Lutherrel és a jezsuitákkal csaknem 10 oldalon keresztül foglalkozni. Az ókori és középkori nevelés történetét röviden lehet tárgyalni. Ugyanakkor Herzennek, Bjelinszkijnek, Dobroljubovnak alig jut néhány sor a jegyzetben. Tudjuk, hogy ennek oka főképp az, hogy Tettamanti elvtárs akkoriban még nem jutott olyan forrásokhoz, amelyek alapján az orosz forradalmi demokratákat részletesebben tárgyalhatta volna. Az újonnan írandó neveléstörténeti jegyzetnek alaposan ki kell domborítania az orosz forradalmi demokraták korszakalkotó jelentőségét az egyetemes pedagógiatörténet szempontjából.

A jegyzet — bizonyára az utóbbi okból kifolyólag — fogyatékosan tárgyalja az orosz nevelés történetét és — erre már az előbbi ok nem lehet mentség — a szovjet neveléstörténetből Lenin és Sztálin tanításait kivéve minden hiányzik. Ez nyilvánvalóan alapvető fogyatékoság. Neveléstörténeti jegyzetünknek komoly helyet kell szánnia a szovjet nevelés és iskola fejlődésének történetére, meg kell mutatnia, hogyan alakult ki a világ legnagyobb, minőségileg új pedagógiája és nevelési intézménye. De ezenkívül helyet kell szánni arra is, hogy a többi népi demokráciák nevelésének történeti kialakulását bemutassuk.

10. A felszólalók közül többen felvetették a neveléstörténet periodizációjának kérdését.

Megállapítást nyert, hogy helytelen a középkori nevelés történetének felső határát a francia forradalomban jelölni meg. Az újkori nevelés nem a francia forradalommal, hanem a XVII. századi angol polgári forradalommal kezdődik. Önkényes a jegyzetekben a középkor felosztása (1. Az egységes keresztényszellemű nevelés kora. 2. A renaissance és a reformáció kora). Egyes fejezetcímek egyenesen elleplezik a társadalmi fejlődés fő vonalát. A jegyzet pl. az angol polgári forradalmat elbujtatja »A felekezeti nevelés problémái és kezdődő válság a XVII. században« című — egyáltalán nem helytálló — fejezetcím alatt és

ezzel csökkenti az angol polgári forradalom történeti és pedagógiatörténeti jelentőségét.

11. Nem lehet hibául felróni, hogy a jegyzet három évvel ezelőtt még elégtelen forrásra támaszkodott. Nagy hiba azonban — a jegyzet egyik fő fogyatékosága —, hogy a burzsoá forrásokra kritikátlanul támaszkodik. A jegyzet több helyen Fináczy idealista koncepcióit követi. Előfordulnak a jegyzetben Fináczytól, Kornisstól idézetek úgy, hogy ezekkel pozitív mondanivalókat igyekszik alátámasztani. Sehol sem történik meg azonban, hogy Fináczyval, vagy Kornissal harcosan szembeszállna. A felszólalók véleménye szerint egy magyar egyetemes neveléstörténetben valóban foglalkozni kell Fináczyval és Kornissal, de minden esetben úgy, hogy reakciós felfogásukkal szembeállítjuk a történelmi materialista pedagógiatörténeti felfogást.

12. Az ankét nagy örömmel fogadta azt a tényt, hogy Tettamanti elvtárs kitűnően és nagy szeretettel foglalkozott a magyar pedagógiatörténet oly nagy alakjaival, mint Apáczai Cseri János és Tessedik Sámuel. Később azonban sajnos elsikkad a magyar neveléstörténeti anyag. A jegyzet nem ismerteti az 1848-as magyar nevelésügyi törekvéseket, nem beszél Eötvösről, ugyanakkor, mikor a Ratio Educationis-t kimerítően és túlzottan pozitív értékelésben tárgyalja. Nincs szó az 1919-es magyar Tanácsköztársaság nevelésügyéről sem, tehát olyan magyar neveléstörténeti kérdésekről, amelyekhez bizonyos anyag már korábban is rendelkezésre állott.

Az ankét ugyanakkor rámutatott azokra a súlyos hiányosságokra, amelyek a magyar neveléstörténet kutatásában általában mutatkoznak. Lebecsülvén nemzeti hagyományainkat, értékes pedagógiai örökségek feltárásához hozzá sem kezdünk. Remélhető, hogy az ankét komoly indítékot adott a magyar neveléstörténeti kutatások intenzívebb megindulásához.

Ezeket a legfőbb elvi szempontokon kívül az ankét sok részletkérdésben is értékes anyagot szolgáltatott. Mint Tettamanti elvtárs felszólalásában hangsúlyozta, az egész ankét számára nagy segítséget jelent új neveléstörténeti munkájának elkészítéséhez.

Az ankét ezután a nem pedagógiaszakos tanárjelölt hallgatók neveléstörténeti kollégiumának programját vitatta meg. Az ankét egységes állásfoglalása szerint pedagógiatörténetet heti 2 órában, egy féléven keresztül, összesen tehát optimális esetben 28 órában nem lehet kielégítő módon tanítani. Ez csak sürgősségmegoldás lehet. Feltétlenül kívánatos a tanárjelöltek pedagógiatörténeti oktatására szánt időt kibővíteni.

A neveléstörténeti jegyzet vitájához hozzászóltak: Nagyné Dénes Magda, Vaszkó Mihály, Jausz Béla, Lászlár György, Niklay Ferenc, Földes Éva, Ravasz János.

Az ankét elnöke befejező szavaiban értékelte az ankét eredményeit és köszönetet mondott a felszólalóknak tartalmas bírálataikért.

#### *Az ankét tanulságai*

A megvitatásra került anyag igen terjedelmes volt és így nem sikerülhetett annak minden részletében való megtárgyalása. Ennek ellenére az ankét eredményes volt s mind a jegyzetek és programok készítői, mind a pedagógia főiskolai és egyetemi előadói, mind az Állandó Bizottság számára értékes tanulságokat hozott.

A megvitatásra került anyag készítői és a pedagógiai tárgyak előadói a vita fényében még élesebben látták meg munkájuk felelős voltát, a még nagyobb

elmélyedés, alaposság és rendszeresség fokozásának szükségességét. A felsőoktatási irányító szervek számára a kiadott feladatok menetközbeni figyelemmel kísérése, a kollektív munkamódszerek fejlesztése terén jelentett az ankét tanulságokat. Az Állandó Bizottság úgy látta, hogy kevesebb anyagnak sokoldalúbb, a mostaninál behatóbb elemzése még több eredményt hozott volna. Továbbá az ankét megmutatta, hogy az Állandó Bizottságnak sokkal többet kell foglalkoznia a gyakorlat felvetette kérdések elvi tisztázásával, több segítséget kell adnia szocialista nevelőintézményeink jó munkájához.

Az ankét összes résztvevői számára legnagyobb jelentőségű tanulság pedig az, hogy emelnünk kell tudományos és előadói munkánk elméleti színvonalát, a marxizmus-leninizmus még behatóbb, elmélyedőbb tanulmányozása által, hogy azt Lenin és Sztálin útmutatása szerint ne csak megtanuljuk, hanem munkánkban alkotó módon alkalmazzuk is. Hasonlóképpen kell a szovjet pedagógia tanításait, eredményeit a mi munkánkban, a mi fejlődési szakaszunknak megfelelően alkotó módon felhasználni, hogy pedagógiai munkánkat pártunk és népünk megkívánta magaslatra emelhessük.