

A BÍRÁLAT — ÖNBÍRÁLAT FEJLŐDÉSÉNEK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK NÉHÁNY NEVELÉSLELEK- TANI ÉS MÓDSZERTANI VONATKOZÁSA

I.

A bírálat — önbírálat jelentősége és jellege a mi társadalmunkban és nevelésünkben.

A marxizmus klasszikusai az aktív, közösségi, kommunista ember fontos jellemvonásának tartják a kritikai szellem fejlettségét, a bírálat és önbírálat helyes gyakorlását.

Marx és Engels a „Kommunista Kiáltvány”-ban, Marx a „Tőkél”-ben, az osztálytársadalmak gazdasági, társadalmi és politikai rendjének megsemmisítő erejű bírálatát adják. Egyszermind utat is mutatnak a forradalmi cselekvésre.

Marx „Anti — Proudhon”-ja, Engels „Anti — Dühring”-je, Lenin: „Materializmus és empiriokriticizmus” c. műve a reakciós áltudományt és filozófiát bírálja és leplezi le.

A bíráló magatartás általános fontosságát emelte ki Marx mondása: „De omnibus dubitandum”.¹ (Mindenben kételkedni kell.) — A kommunista kritika tehát azt is magában foglalja, hogy mintegy befelé, a munkásmozgalom irányában is bíráló módon forduljunk. Amint Marx írja: „A proletárforradalom egyebek közt abban különbözik minden más forradalomtól, hogy önmagát bírálja és bírálva önmagát, erősödik.”

A bírálatnak ez utóbbi fajtája nyilvánvalóan más, mint az osztálytársadalmakat, a reakciós tudományt leleplező bírálat. Ez az a *segítő, alkotó, építő bírálat*, amelyre a szocialista forradalom után, a szocialista társadalom építésében olyan nagy szükség van. Erről a bírálatról szól Lenin 1920-ban: „A hibát nyíltan beismerni, az okot feltárni, kielemezni a helyzetet, amely a hibát szülte, gondosan megvitatni, hogy milyen eszközökkel lehet a hibát kijavítani, — íme, ez jellemzi a komoly pártot, így teljesíti a párt kötelességét, így neveli és tanítja az osztályt és azután a tömegeket is.” (Lenin művei, XVII. kötet, 147. l.)

A Kommunista Ifjúsági Szövetség feladatairól mondott beszédében Lenin (1920-ban) alapvetően fontosnak tartja, hogy *kritikailag értékeljük* a múltat. Meg kell tartanunk iskoláinkban

mindazt, ami a multból értékes, viszont ki kell küszöbölnünk a káros, reakciós maradványokat.²

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom után különös erővel hangsúlyozta az SzK(b)P XV. kongresszusán (1928-ban) a bírálat-önbírálat jelentőségét Sztálin a Politikai Bizottság beszámolójában. Más alkalommal Sztálin elvtárs azt mondta, hogy „az önbírálatra éppen olyan szükségünk van, mint a levegőre, mint a vízre.”

A bírálat és önbírálat azonban nem lehet akármilyen: a kommunista bírálatnak építőnek kell lennie, segíteni kell a hibák kiküszöbölését. A bírálat eltorzítását jelenti éppen ezért, — amint arra Sztálin rámutatott — ha az a személyi életben előforduló hibák reklámszerű kipellengérezése, öncélú, szenzációhajhászó, nyárspolgári nevetető célzatú, elcsüggesztő. (Vö. Sztálin Összes Művei, XI. kötet, 127—138. l.)

A helyes bírálati szellem fejlesztése 1928. óta semmit sem veszített jelentőségéből, sőt fontossága még növekedőben van. Amint Sztálin a Párttörténet tanulságaiban kiemelte:

„A párt legyőzhetetlen, ha nem fél a kritikától és az önkritikától, ha nem palástolja el a munkájában előforduló hibákat és fogyatékosságokat, ha kádereit a párt hibáin tanítja és neveli, ha idejében ki tudja javítani a hibáit.”

A II. világháború óta az SZKP XX. kongresszusán és a Központi Bizottság határozataiban meg nem szűnő, állandó nyomtatékkal hívja fel a figyelmet a párt kommunista kritika és önkritika gyakorlásának fontosságára.

Nálunk a felszabadulás óta eltelt időben és különösen a fordulat éve után állandó, igen nagy jelentősége van a pártszerű bírálatnak és önbírálatnak. A II. és III. Pártkongresszus fontos megállapításokat tett a bírálat és önbírálat szerepéről és állandó fejlesztéséről.

Mutatkoztak nálunk, különösen 1953 óta, a jobboldali elhajlás következtében a bírálat és önbírálat pártszerűtlen eltorzításának és elsekélyesítésének, kispolgári irányzatának jelei is. Az ilyenféle *jobboldali bírálatok* azzal, hogy egyes hibákat a valóságnak nem megfelelően eltúloztak és ugyanakkor nem hívták fel eléggé a figyelmet a hibák kijavításának módjára, erősségeinkre, hatalmas tartalékainkra, voltaképpen csak az ellenségnek használtak.

A marxizmus klaszikusainak megnyilatkozásaiból azt sürhetjük le, hogy a bírálat a társadalom fejlődését szolgáló hatalmas erőforrás. Fegyver a munkásosztály és annak pártja kezében. A helyes bírálat mindenkor a hibák kijavításának, a fejlődésnek az irányában hasson. A megbírálfak egyénileg is vegyék

észre és fogják fel a bíráló, segíteni akaró célzatot. A bírálat ad-
jon tanácsot és segítséget a hibák kiküszöbölésére. A bírálat és
önbírálat eltorzulását jelenti, ha formális, öncélú, ha a hibák fel-
tárása után nincs fejlődés, ha nem küszöbölik ki a hibákat.
Egyenesen szemben áll a marxista bíráló szellemmel a bírálat,
ha rosszindulatú, s nem a segíteni akarás szándékából történik.

* * *

A bírálat és önbírálat társadalmi, politikai jelentőségéből nyilvánvalóan következik, hogy a *kommunista nevelésnek* nem lényegtelen feladatai közé tartozik a gyermekek helyes bíráló-képességének fejlesztése. Természetesen, hiba lenne a marxizmus klasszikusainak ide vonatkozó útmutatását vulgarizálni és minden további megkülönböztetés nélkül egyenes pedagógiai következtetéseket levonni azokból. Nyilvánvaló azonban, hogy a kommunista nevelésnek olyan aktív közösségi embereket kell nevelnie, akik a termelő munkába való bekapcsolódásuk után jól tudják alkalmazni a bírálat-önbírálat fegyverét is.

Mint hogy a bírálat-önbírálat fent idézett klasszikus megá-
llapításait helytelen lenne mechanikusan alkalmazni a nevelés-
ben, ezért a bírálat-önbírálat fogalma és nevelési jelentősége bizonyos tisztázásra szorul. Mindenekelőtt lényeges az, hogy a helyes közvélemény, a bírálat és önbírálat helyes érvényesülése a tanulóközösség objektív fejlődését kell, hogy szolgálja. A nevelés folyamatában a pedagógus-kollektívának van vezető szerepe a helyes bírálat és önbírálat tervszerű kialakításában is.

G. F. Szambrosz (Szovjetszkája Pedagógika, 1954. évf. 8. sz.) abból, hogy a kritika—önkritika nem specifikusan pedagógiai jelenség, hanem általános, társadalmi életünkben egészében meg kell nyilvánulnia, azt a következtetést vonja le, hogy a bírálat-önbírálat kifejlesztése, kihasználása csak akkor lehetséges, ha az iskola szorosan, szervesen és valóságos kapcsolatban áll a szovjet társadalommal, a szovjet valósággal. A bírálatra—önbírálatra nevelést csak az iskola sokoldalú tevékenységében lehet mint nevelési eszközt alkalmazni.

Az iskola és az ifjúsági szervezet keretében érvényesülő bírálat-önbírálat tehát bizonyos specifikus sajátosságokkal rendelkezik. Alkalmazkodni kell a gyermekek életkorához, fejlettségéhez, az egy bizonyos életkorban megkövetelt magatartáshoz. Ebben áll a bírálat-önbírálat specifikus jellege a nevelés területén. Ennek következménye az, hogy az iskolában a bírálat-önbírálat kialakításában a pedagógus-kollektívának és az ifjúsági szervezetnek van vezető szerepe.

A nevelésben kifejlesztendő és a nevelési folyamatban megvalósuló bírálat-önbírálat azonban alapvetően, céljában, perspektívájában és lényegében megegyezik a szocialista társadalomban megnyilvánuló bírálattal-önbírálattal.

A szovjet pedagógia elmélete és gyakorlata, főleg *Makarenko* munkásságában, lényeges útmutatásokat ad számunkra a bírálat-önbírálat fejlesztése terén is. *Makarenko* a bírálatot és önbírálatot a közösségi élet egyik ismérveként, tényezőjeként kezelte.

A *közösségi munka stílusához*³ tartozik az önértet, a bírálat és önbírálat kifejlesztése. Az önkritikára nevelés, mint arra *Makarenko* rámutat, elősegíti, a közösség iránti büszkeség és szeretet kifejlesztését és ezzel *érzelmileg is a közösség szorosabbá kovácsolásának* irányában hat: „Amikor a növendékeket önkritikára neveljük, amikor arra buzdítjuk őket, hogy tárják fel az intézeti munka hiányosságait, még ha ilyenkor a vezetőséget és egyes elvtársakat bírálni is kell. akkor minden lépéssel és mindenkor egyben intézetük iránti büszkeségre és szeretetre is neveljük őket.”

A bírálat-önbírálat — a közösség fejlettségének megfelelően — különböző fejlettséggel nyilvánul meg, mint az *Makarenko* műveiből leszűrhető. Hogyan nyilvánul meg a bírálat-önbírálat a közösség fejlődésének különböző szakaszaiban *Makarenko* szerint?

Makarenko — mint ismeretes, — a közösség fejlődésének három szakaszát különböztette meg:

Az első szakaszt a pedagógus követelése jellemzik. A bírálat szempontjából ezt a szakaszt a pedagógus tervszerű, helyes és segítő bírálata jellemzi, ugyanakkor viszont a tanulók bírálata és önbírálata, mely ebben a szakaszban kevésbé öntudatos, legfeljebb egyes, elszigetelt esetekre vonatkozik és önállóan.

A pedagógusnak az 1. szakaszban alkalmazott, ilyen meggyőző erejű bírálata „Az új ember kovácsá“-ban *Taranyec* esete. (i. m. 1949. kiad. 21. lap.) *Makarenko* meggyőzi *Taranyec*t, hogy a telep eszközei, olaja, tüzelőanyaga, egyszóval a közösség segítsége nélkül nem tudna halászni, tehát az elvtársiasság azt kívánja, hogy mindenki vehessen részt a halászásban, a szakmány pedig a telep konyhájának jusson.

A közösség kifejlődésének **második szakaszában** a megbízható mag, az aktíva kialakulásának szakaszában, a bírálati szellem is viszonylag fejlettebb az első szakaszhoz képest. Az aktívához tartozó tanulóknál megjelenik már a helyes közvélemény a segítőképző bírálatban, amely a közösség munkáját magasabb színvonalra tudja lendíteni. Az aktívának ez a reális és helyes kritikai szelleme tudja ebben a szakaszban kiterjeszteni a közösség aktivitását és ezzel a helyes bíráló szellemmel tud a megbízható mag egyre inkább kifejlődni.

A közösség legfejlettebb, **harmadik szakaszában**, a közösségi követelések szakaszában a bírálat szempontjából az jellemző, hogy a tanulóközösség többsége következetesen, helyesen, segítőkészen és önállóan, aktívan tud bírálni. Ebben a szakaszban már mennyiségileg is nagyobb lehet a súlya közösség tagjai bírálatának és viszonylag kevesebb a pedagógus bírálata.

Jó példa a fejlett közösség önálló, helyes bírálatára, ahogyan a gorkijisták nyilvánosan, élesen bírálták a kurjáziak rendetlenségét, lomposágát, lustaságát „Az új ember kovácsá“-ban. (229. l.) Vagy „Az Igor és társai“-ban (i. m. IV. kiadás 218—244. l.) a közgyűlés bírálata a fégyelméletlen telepések ügyében.

A bírálókészség fejlesztése Makarenkonál szorosan a közösség fejlődésének különböző szakaszaihoz kapcsolódik. Makarenko e felfogásából két fontos megállapítást vonhatunk le a bírálatra-önbírálatra vonatkozóan:

a) A közösség bírálata és önbírálata tükrözi a közösség fejlettségét. Ebből következik, hogy a bírálat és önbírálat megnyilvánulásait nem vizsgálhatjuk önmagukban, hanem csak az az állapottal összefüggésben, amelyet tükröznek. Más szóval: *egy adott nevelési rendszer belső összefüggéseinek keresztül*, a közösség konkrét állapotának felmérésén keresztül kell vizsgálnunk a bírálatot és önbírálatot, mint a közösség jellemvonásainak egyikét, mint a közösség stílusának jellemzőjét.

b) A bírálat-önbírálat megnyilvánulása *nem valami lényegében passzív* megnyilvánulás, éppen ellenkezőleg: A bírálat-önbírálat tovább hat a közösség fejlődésére, a bírálat-önbírálat *gyakorlati cselekvésen* keresztül továbbfejleszti és aktivizálja a közösség tagjait és ezzel együtt magát a közösséget is továbblendíti egyre magasabb színvonalú fejlődésre.

Az eddigiekben a bírálatot és az önbírálatot egymás mellett említettük. Ez a köztudatban, a marxista művekben azért terjedt el, mert a valódi kritika egyúttal az önkritika jelenlétét is feltételezi. Valódi kritikai szellemről csak akkor lehet szó, ha az emberek ezt a kritikát mindennel és mindenkivel szemben helyesen gyakorolják, tehát nem elfogultak önmagukkal szemben sem, van önkritikájuk. Mindamellet nem lehet a kettőt teljesen azonosítani, mert vannak esetek, amikor a kritika fejlettsége, vagy legalább is látszólagos fejlettsége, nem jár együtt az önkritika hasonló fejlettségével. Sokan hajlamosak gyakran keményen megbírálni másokat, ugyanazokat a hibákat azonban maguknál nem veszik észre, vagy nem akarják észrevenni. A nevelés fontos feladata, hogy a tanulók bírálata és önbírálata párhuzamosan fejlődjenek, ne legyenek elfogultak saját hibájukkal szemben.

A bírálóképesség — mint arra rámutattunk — a közösség stílusának megnyilvánulása és mint ilyen, az erkölcsi nevelés körébe tartozik. Ez azonban nem jelenti azt, mintha a kritikai érzék fejlesztése nem lenne szoros összefüggésben a nevelés más területeivel. Különösen fontos a kritikai szellem fejlesztésének az értelmi neveléssel való kapcsolata. Kétségtelen, hogy a bírálat és önbírálat helyes gyakorlása a követelmények megértését,

tudatos belátását, — bonyolult helyzetekben az eset körülményeinek gondosabb mérlegelését is — igényli. Mindez csak fejletti értelmi képességek, erkölcsi tudatosság, végső fokon értelmi képességek kifejlesztésével érhető el. A kritikai szellem fejlesztése összefügg tehát a gondolkodás, a kommunista céltudatosság fejlesztésével, és egyúttal a feladatok helyességének átéléssel is. A bírálóképesség fejlesztésében nagy szerepe van tehát az értelemnek és az érzelmek nevelésének is. Ezért van nagy jelentősége a bírálóképesség fejlesztésének szempontjából az egyes tantárgyak tanításában megievő értelmi nevelésnek, a tantárgyakban bennrejlő társadalmi bírálat tudatosításának és a tanulókkal szemben támasztott követelmények pontos ismeretének is. (Ezekről a következőkben a IV. 1. pontban bővebben szólunk.)

A bírálóképesség fejlesztése a nevelési folyamat dialektikus jellegét is bizonyítja. A helyes kritikai szellem a közösség állandó változását, fejlődését tükrözi, egyben aktívan elősegíti a közösség további fejlődését. A közösségnek ez a fejlődése sokkal nem más, mint a fejlődésnek az ellentéteken keresztül történő harca. A fejlődés az ellentétek, káros jelenségek leküzdésének eredményeképpen áll elő. A bírálószellem fejlődése idézheti elő a közösség életében, fejlődésében azokat a minőségi változásokat, amelyek a szervezetlen és alaktalan gyermektömeget a szervezett és fegyelmezett közösségtől megkülönböztetik. A helyes kritikai szellem objektíven a közösség fejlődését szolgálja, mert a hibák állandó feltárása és kijavítása kiküszöböli a fejlődés akadályait. Ugyanakkor a helyes kritikai szellem az egyéni képességek kibontakozását is a legnagyobb mértékben elősegíti, mert feltárja a közösség tagjainak a hibáit és utat mutat az egyéneknek hibáik kijavítására. A közösségi bírálat segíti az egyéneket hibáik kiküszöbölésében, ezzel fejlesztí egyre tökéletesebbé az egyéneket, a közösség tagjait.

A marxizmus klasszikusainak és Makarenko pedagógiai gyakorlatának és elméleti útmutatásának alapulvételével hangsúlyozza és dolgozza ki napjaink szovjet neveléstudománya és neveléslélektana a kritikai szellem fejlesztését. Kairov (Pedagógia, Bp. 1950. Tankönyvkiadó. — 418. lap.) az erős szovjet gyermekközösség tulajdonságai közül kiemeli a bírálatot és az önbírálatot és az egészséges közvéleményt. Levitov (Voproszú Pszichologii haraktyera. — Izd. Ak. Nauk Moszkva 1952. — II. fejezet.) a szovjet ember jellemvonásai közt fontos helyet juttat az ember önmagához való viszonyának. Itt hangsúlyozza a helyes önismeretet, a szerénységet, a helyes önbírálatot. Levitov rámutat arra, hogy a szovjet embertől idegen a fennhéjázás és szerénytelenség — amint arra Sztálin Marral kapcsolatban rámutatott. (Sztálin: Marxizmus és nyelvtudomány.)

A nevelés területén is megvannak azok a **hibalehetőségek**, amelyekre Sztálin társadalmi viszonylatban rámutatott.

Az egyik véglet a közösség passzivitása, lagymatagsága, a hibák elnézése, elkendőzése. a betyárbecsület kifejlődése, vagy éppen a tanulók érdektelensége a közösség élete iránt, a bírálat- és önbírálat öncélúsága, formalizmusa. Ezért helytelen a bírálatnak lényegében passzív értelmezése, mely szerint a lényeg, hogy a tanulókat meggyőzzük a pedagógus büntetésének és dicséretének helyességéről, elég, ha passzívan elfogadtatja a pedagógus a maga bírálatát.

(Ilyenféle passzív értelmezését adja a tanulók bírálatának pl. **Rudi Ehnert**: „A gyermekek támogatják a dicséretet és büntetést“ c. cikke, Neue Erziehung, 1954. évf., O. M. Dokumentáció.)

A másik véglet a túlzott és helytelen, igazságtalan bírálószellem; egymással szemben ellenséges klikkek létrejötte, a rosszindulatú, destruktív bíráló szellem elharapódzása, amely bomlasztja a közösséget.

A pedagógusnak különösen vigyáznia kell arra, hogy saját magartatása, bírálata, hatékony legyen és ne legyen destruktív. **Miroslav Cipro** (Adalékok a tudatos fegyelemre nevelés kérdéséhez. J. A. Komenszky Intézet, Praha, 1954. OM. Dokumentáció.) ezért igen helyesen mutat rá arra, hogy fontos a derű, lehet tréfa is a tanítás folyamán, de a pedagógus ne a fegyelmezetlenségből, a helytelen magartatásból úzzön tréfát. Hasonlóképpen helyesen ítéli el Cipro a pedagógus **lemondó, pesszimista „bírálatát“** is.

A bírálat és önbírálat hiánya, fogyatékosága, a helytelen bírálószellem és a közösség fejletlensége, szervezetlensége vezet az **árulkodás elharapódzásához**. Az árulkodás a hibák önző motívumokból fakadó, felesleges és nem javító célzatú jelentése. (Az hogy nyilvános-e, vagy nem, az árulkodás fogalma szempontjából nem döntő.)

Az árulkodás, mint azt egy nem régen megjelent cikk helyesen állapította meg (Balázsné Méhes Vera, Pedagógiai Szemle, 1954. 6. sz.) lényegében a közösségi szellem és egyúttal a bírálati szellem hibáinak, fogyatékoságainak tulajdonítható. Ha a közösségben megvan a nyílt, őszinte, építő szándékú bírálat, ezzel elejét vesszük az árulkodás elterjedésének. ⁴

A bírálat-önbírálat nevelése — hatalmas téma, amely nem oldható meg kielégítő teljességgel egy rövid tanulmány keretében. Ezért a következőkben csupán néhány neveléslélektani és módszertani vonatkozás, összefüggés feltárására törekszünk — a teljesség igénye nélkül.

A neveléslélektani és módszertani vonatkozások tárgyalása előtt, — a kritikai nevelés felépítményi jellegének érzékeltetésére — (itt sem törekedhetünk teljes feltárára, csupán néhány tipikus társadalmi-történelmi adattal történő utalásra, érzékeltetésre) a következőkben először problémátörténeti vázlatot adunk a kritikai érzék lélektani és pedagógiai irodalmáról.

II.

Történeti adalékok és tanulságok a bíráló-önbíráló nevelésére vonatkozóan.

Az osztálytársadalmakban a kritikai szellem fejlesztése vesztélyeket rejtett magában az uralkodó osztályra nézve. A bírálóképesség fejlesztése ugyanis könnyen olyan eredményre vezetett, hogy a gyermekek észreveszik a társadalom belső ellentmondásait, igazságtalanságait. Ennek tulajdonítható, hogy a kritikai érzék fejlesztését — különösen pedig ennek társadalmi vonatkozásait — elhanyagolták. Az önbírálat fejlesztése pedig az engedelmességre és alázatosságra nevelés célját szolgálta.

Az antifeudális, haladó polgári nevelés a renaissance-kor óta hangsúlyozta a tanulók önálló ítéletalkotásának, bírálóképességének fejlesztését. Ez a tendencia az elavult, skolasztikus módszerekkel való szembehelezkedéssel járt együtt.

A 16. században **Montaigne** a következőképpen emelte ki a bírálóképesség a gyermek ítélőképessége fejlesztésének fontosságát: A tanító rostáltassa meg neveltjével az anyagot, semmit se tanítson a pusztá tekintély és az elhitézés eszközeivel. Ismertesse meg tanítványával a különböző álláspontokat. Válasszon a gyermek maga, ha tud; ha nem, akkor maradjon kétségben. Ilyen módszerrel Montaigne szerint a növendék azt, amit másoktól tanult, át fogja alakítani és úgy össze fogja olvasztani, hogy az egészen sajátja, a saját ítélőképességének műve legyen. (Montaigne: Essais c. művében.)

Montaigne e gondolatmenete igen jellemző az antifeudális haladó polgári nevelésre: elveti a tekintélyeket, mindenek fölé helyezi az önálló ítélőképesség fejlesztését, annyira, hogy a pedagógus irányítását is lecsökkenti.

A haladó polgári pedagógia e gondolatait fejlesztette tovább **Rousseau**. Kétséget nem szenved, — írja **Rousseau** — hogy az ember sokkal világosabb és biztosabb fogalmakat alkot magának azokról a dolgokról, amelyeket önmagától tanul meg, mint olyanokról, amelyeket másoktól sajátít el. Így legalább nem szokik hozzá ahhoz, hogy eszét szolgálai módon a tekintélynek vesse alá. Az önállóság fejlesztésében Rousseau odáig megy, hogy a tanuló saját maga készítse a tanítási eszközöket, kísérleti eszközöket is.

Az értelmi önállóság, ítélőképesség fejlesztése mellett **Rousseau** a büntetés terén is sajátos módon vezet rá a növendéket az önkritika bizonyos elemeire. A negatív büntetéssel a nevelő mintegy ráirányítja a tanítvány figyelmét a hibás cselekedet természetes következményeire, ezzel láttatja be a hibát. Kétségtelen, hogy a negatív büntetésnek ez a módszere nem tartalmaz valódi önbírálatot, hanem csupán a tényeken keresztül láttatja be a cselekmény helytelenségét, és káros következményeit. Lényegében itt is az erős individualizmus és a nevelő irányításának háttérbe szorítása érvényesül. Azt azonban világosan fel kell ismernünk, hogy a haladó polgári pedagógia képviselői, mint pl. Montaigne és Rousseau elszánt harcot folytattak a skolasztikus tekintéllyel, a megfélemlítő és kényszer jellegű büntetés ellen, amely az egyházi pedagógiát jellemezte.

E haladó nyugati pedagógusoknál magasabbrendű a 19. században **Usinszkij** felfogása. A személyiség nevelésének alapelvei közé sorolja az „igazságérzetet” és a „mérték tartó önértéket”. Mindkét tulajdonság volta- képpen a bíráló és önbíró bizonyos mozzanatait tartalmazza magában. **Usinszkij** annyiban magasabbrendű a nyugati pedagógusoknál, hogy a jellembeli tulajdonságok kiemelésekor mentes az individualizmustól és a nevelő vezető szerepét fontosnak tartja. (V. ö. Lordkipanyidze: K. D. Usinszkij pedagógiai tanítása, Bp. 1955. Akad. Kiad. 294—295. lap.)

Nálunk a 17. század óta jelentkeztek törekvések a skolasztikus magoltató szellem kiküszöbölésére és a tanulók önálló ítéletalkotásának fejlesztésére. (Presbiteriánusok: **Tolnai Dali János, Apáczai Cseri János.**) Ezek a haladó presbiteriátus törekvések a tanulók vitáit, a társadalmi erkölcsstan gyakorlati kérdéseinek megoldására igyekeztek fordítani. **Tolnai Dali János** pl. a régi dogmatikai viták helyett a sárospataki kollégiumban olyan gyakorlati, erkölcsstani kérdésekről kezdeményezett vitát, mint pl. az uzoráról. (Makkai László: A magyar puritánusok harca a feudalizmus ellen. Bp. 1952. Akad. Kiad. 87. lap.)

A 19. század elejétől — a kapitalizmus kifejlődése óta — a hazánkban megjelent lélektani, logikai és neveléstani összefoglaló munkák említik az ítéleterőt, az ítéletképeség fejlesztését.

Az 1810. és 1870. között megjelent konzervatív és teljesen eklektikus összefoglaló munkák (pl. **Fejér György**: „Az ember kiformaltatása gondolkodási erejére nézve, vagyis közhasznú logika. Pesten. Ny. Trattner Mátyásnál, 1810. — **Szilasy János**: 3 nevelés tudománya. Budán, 1827. — **Lubrich Ágost**: Neveléstudomány. Pozsony, 1868.) sem térhettek ki az ítéletképeség fejlesztésének tárgyalása elől. Ezek a konzervatív művek azonban az önálló ítéletképeség fejlesztését össze akarják egyeztetni a tekintélyek — főleg az egyházi tekintélyek — elismerésével. Ez az a pont, amelyben döntő a különbség e művek és a haladó polgári pedagógia régebbi megnyilvánulásai között.

A múlt század végén **Felméri Lajos** műve (A neveléstudomány kézikönyve, Bp. — Kolozsvár, 1890. Ajtay K. Albert) foglalkozott viszonylag részletesen az ítéleterő és a bíráló fejlesztésével: „Mihelyt (t. i. a gyermek) önmagát, mint szerzőt veszi elő és részrehajlatlanul kezdi bírálni saját cselekedeteit és ítélni önmagát; előáll a lelkiismeretfurdalás.“ ... A gyermek nemcsak „a saját cselekedeteit ítéli meg, hanem a másokét is, s azokat szintén helyesli, vagy elítéli, az erkölcsi törvény és kötelezettség szempontjából, mint önmagát.“ — A helyes cselekedet nyomán — fűzi tovább gondolatmenetét **Felméri** — „a megelégedés érzése tölt el arra a tudatra, hogy őseinknek és Istennek egyaránt tetsző cselekedetet végeztünk.“ (I. M. 565. lap.)

* * *

A 19. század II. fele óta, a hanyatló burzsoázia igényeinek megfelelően, az ítéleterőnek és a bírálóknak, önbíróknak ilyen individualista, tekintélytisztelő, befelé forduló, passzív és sok esetben vallásos jellegű értelmezése (mint pl. **Felmérié** is) lesz uralkodóvá a polgári pedagógia területén.

A 20. században az imperializmus korának különböző lélektani és neveléslélektani irányzatai a bírálóképesség fejlesztését háttérbe szorították. A pszichoanalízis — a hanyatló és élősködő burzsoáziának ez a lélektani megnyilvánulása, — irracionális, individualista szemléletének megfelelően csupán öncélú és passzív önelemzést ismer. Minthogy a lélekelemzés felfogása szerint az ösztönök elfojtása lényegében neuró-

a pszichoanalízis szemlélete egészében idegenül áll szemben a bíráló és önbíráló minden megnyilvánulásával.

A bíráló a pszichoanalízis gondolkozási rendszerében voltaképpen a belső Én, a tudatalatti, az ösztönös megnyilvánulások elfojtása, az önbíráló pedig szerintük az önmegismerés szempontjából valósággal káros jelenség, mert elfedi a tudatalatti rétegeket.

Ilymódon tehát az imperialista burzsoázia teljes mértékben szembehelyezkedik a bírálattal és önbírálattal. Ez a szembehelyezkedés a hanyatló burzsoázia teljes amoralizmusának tükrözése és arra vall, hogy a burzsoá tudomány képviselői még elvileg is el akarják szakítani magukat mindenféle erkölcsi gátlástól.

A burzsoá lélektan egy másik árnyalata a teszt-módszerrel dolgozik. Hogy a teszt-vizsgálatok mennyit mondanak és mennyire nem képesek a bírálóképesség lényegéhez közelférközni, arra vonatkozólag egy-két példát említünk.

Binet és Simon a gyermek ítélőképességét úgy vizsgálja, hogy különböző, helytelen rajzokat bírálókat meg a tanulókkal. A fejlett bírálóképességet az jellemzi szerintük, ha a rajzi, ábrázolási és logikai hibákat a tanulók felfedik. Nyilvánvaló, hogy az ilyen feladat sok tekintetben speciális, mesterkelt jellegű és korántsem bizonyítja azt, hogy valakinek milyen mértékben van ítélőképessége. Az ilyen mesterkelt és sok tekintetben bizonyos speciális gyakorlottságot, hozzáértést, rátermettséget, vagy megszokást igénylő feladatok nem bizonyítják azt, hogy a tanulóknak a reális élethelyzetekben fejlett-e az ítélőképessége, vagy nem.

Hurlock E. B. (The value of praise and reproof as incentives for children — Archives of psychology. — 1924. évf. — 72. sz.) iskolás gyermekeknek adott számtanfeladatokon vizsgálta azt, hogy milyen hatással van a tanulókra a bíráló. A tanulókat négy csoportra osztotta. Az első csoport tagjait munkaközben megdicsérték, a második csoportot dorgálták, a harmadik csoporthoz nem szóltak, de ez végighallgatta az első két csoporthoz mondottakat. A negyedik csoport, a többiekől elkülönítve, megjegyzés nélkül dolgozott. 9 legjobb teljesítménye az első csoportnak volt, ettől kezdve a többi csoportban fokozatosan gyengült az eredmény. A legrosszabb a negyedik csoporté volt.

Hasonló jellegű az előbbihez **Hollingworth** (Educational psychology, 1934 New-York) kísérlete. Ő betűk gépies leírását végeztette, két csoportra osztva a kísérleti személyeket. Az első csoportnak egy-egy munkaszakasz után megmondták az eredményeket, a második csoportnál ez a közlés elmaradt. A teljesítmény mindig annál a csoportnál volt emelkedőben, ahol közölték az eredményt.

Mindkét kísérlet formális, mesterkelt jellegű és olyasmit bizonyít, ami mindenféle teszt-nélkül is, a mindennapi tapasztalat alapján nyilvánvaló. — Hurlock kísérletében a dicséret és dorgálás alkalmazása is formális, mert alig hihető, hogy az egyik csoportot csak dicsérni, a másikat csak dorgálni kellett volna. Nyilvánvaló, hogy a dicséret, vagy dorgálás első-sorban a teljesítménytől, a résztvevők igyekezetétől, valamint egyéb objektív és szubjektív körülményektől függ. Olyanféle előzetes elhatározás, hogy az egyik csoportot csak dorgáljuk — aligha felelhet meg valamilyes pedagógiai elvnek. Ha pedig a csoport munkája, teljesítménye valóban annyira polarizált, hogy az egyik részleg csak dicséretet, a másik pedig dorgálást érdemel, akkor a kísérlet alapvető feltételezésével jutunk ellentétbe. (Ebben az esetben ugyanis nem egyenlő értékű csoportokról van szó; a kísérletnek ezért nincs bizonyító ereje, hiszen nyilvánvaló, hogy a legjobban felkészült csoport dicséret nélkül is első lehetett volna.)

A teszt-módszerhez hasonló egyéb burzsoá módszerek (pl. Piaget „Klinikai módszere“ a gyermek erkölcsi szabálytudatának, ítélőképességének fejlődéséről a „Le jugement moral de l'enfant“ c. művében) a fentiekhez hasonló formalista és individualista módon, a reális társadalmi helyzetektől és a neveléstől függetlenül vizsgálják, a gyermek ítélőképességét.

A reakciós polgári lélektan és pedagógia a maga „kísérleti” módszereivel egy tapodtat sem jutott előbbre a gyermek kritikai képességének, bírálatának és önbírálatának vizsgálatában. Ez semmiképp sem véletlen. Egyrészt a bírálat veszélyes volt az uralkodó osztály számára, hiányzott a valódi társadalmi funkciója, ezért nem kerülhetett sor arra, hogy a burzsoá tudomány valóban feltárja a bírálat és önbírálat kialakulásának sajátosságait. Másfelől a bírálat és önbírálat érvényesülése csak közösségekben lehetséges, ilyen valódi közösség az osztálytársadalmakban nincs, ezért nem lehetett talaja a kritikai szellem tudományos vizsgálatának az osztálytársadalmakban. Mindez nagyon is érthető, ha meggondoljuk, hogy az uralkodó osztálynak legjobban az felelt meg, ha az elnyomottak bírálóképessége csekély és úgynevezett önbírálatuk nem más, mint a felsőbbség elismerése, alázatosság és engedelmesség.

* * *

Az említett okok magyarázzák meg azt, hogy nálunk az ellenforradalmi rendszer idején úgyszólván alig foglalkoztak a gyermek bírálóképességével. A pedagógiai munkák közül csupán *Imre* Sándor műve érintette a bírálat-önbírálat kérdését, — igen elvont, individualista módon. (Imre Sándor: Neveléstan, Bp, 1941. II. kiad. 59. lap.)

„Önálló csak az lehet, aki tájékozott a világban, azaz tudatosan éltisztán látja önmagát és élete körülményeit, az egyén szerepét és felelősségét. (önismeret.) Felismer dolgokat és elgondol következményeket (történelmi érzék). Gondolkozása és ismeretei alapján határozott mértéke van dolgok és emberek megítélésére és ezt önmagára is alkalmazza. (tárgyilagosság).“

E megnyilatkozás erősen individualista jellegét mindjárt elárulja az, hogy az önismeretből indul ki, nincs nyoma itt a közösségnek. Az önismerettel és tárgyilagossággal (bírálóképességgel) rendelkező ember — *Imre* Sándor értelmezésében — nem akar hatni másokra, a közösségre, mintegy önmagába zárul. Ez az erős individualizmus és passzivitás — mint látjuk — általában jellemző a burzsoá szemléletre.

A konzervatív neveléslélektan kátyujára jellemző az, ahogyan *Bognár Cecil* megnyilatkozott: („A neveléslélektan fejlőd-

dése" c. cikk — Lélektani Tanulmányok, V. kötet, Bp. 1941. Tud-Egy. kiadása, 122—123. lapig.)

„A tanulókat rá kell nevelni a helyes kritikára és önkritikára. Nem szabad azonban elhamarkodottan, korán kezdeni. A gyermekkor boldogságának egyik forrása éppen az, hogy nem hajlamos fanyar és szőrszálhasogató kritikára... nem rontja meg örömét a bírálat.“

Tehát: A bírálat valami szükséges rossz, ami jobb, ha minél később kerül elő... A konzervatív lélektan és pedagógia a kritikai érzékkel nem tudott mit kezdeni, ezt mutatja az idézett hely is.

* * *

A felszabadulás után a pedológia kártevése a kritika-önkritika fejlesztése terén is megnyilvánult. A lélekelemzés burzsoá módszerei passzívva igyekeztek tenni a tanulókat és a bírálat társadalmi jellegének elködösítésére vezettek. A pedológia bomlasztása, a bírálatra-önbírálatra nevelés terén megnyilvánult abban is, hogy a tanulókat a helyes, közösségi bíráló szellem kialakítása helyett szembeállították a tanárokkal és ezzel a destruktív bíráló szellemmel bénították meg a közösség kifejlődését. Az 1945—50. között megjelent lélektani és pedagógiai munkák (Lénárd Ferenc, Mérei Ferenc, Faragó—Kiss tankönyve) ⁵ nem is említik a kommunista bírálatra nevelés fontosságát

Az 1950. március 29. Párt K. V. határozat után, a pedológia leleplezésével nyílt nálunk reális lehetőség arra, hogy pedagógiánk, iskoláink a bírálokészség fejlesztése terén is a szovjet pedagógia módszereit alkalmazzák.

Lázár Györgynek a párthatározat után írt műve (A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben Bp. 1950. Szikra, — 102. lap) fel is veti a bírálatra-önbírálatra nevelés fontosságát:

“...a kommunista szerénység, a kemény kritika és önkritika, az apró munka megbecsülése, a magasrendű fegyelem és erkölcs, az egyéni teljesítmény értékelése és minden egyéb, ami még ezen a forradalmi tárgyilagosságon alapul, fontos fegyver a szocializmusért vívott harcban...”

Hibája azonban e kérdésfeltevésnek, hogy a bírálatra-önbírálatra nevelést elvontan, reális, gyakorlati összefüggéseitől eltávolítva veti fel. Lázár György ugyanis a neveléstannak két alapkérdését különböztette meg:

1. A kommunista ember jellemvonásának kidolgozását.
2. Az iskolai közösség kialakítását.

A bírálatra-önbírálatra nevelést az 1. alapkérdéshez sorolja, ezzel eltávolítja a közösség kialakításának problémáitól. Már pedig — mint arra fentiekben, az I. részben rámutattunk, — Makarenkó a bírálatot-önbírálatot, mint a közösségi élet stílusának

vonását kezelte. Nem helyes sem elméleti, sem gyakorlati szempontból, ha a bírálatra-önbírálatra nevelést külön választjuk a közösség kialakításától.

Lázár György mesterként neveléstani rendszerezése, a neveléstani alapkérdések összefüggéseinek kidolgozatlansága, a kérdésfeltevés elvontsága odavezetett, hogy a bírálatra-önbírálatra nevelés nem került a maga reális, gyakorlati összefüggéseinek megfelelő helyre.

Sok tekintetben azt mondhatjuk, hogy a helyes bírálókészség fejlesztése terén iskoláink, ifjúsági mozgalmi nevelésünk gyakorlata megelőzte az elméletet.

Hogy itt a magyar pedagógiai elméletnek bizonyos lemaradásáról van szó, azt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy nem jelent meg egyáltalán nagyobb munka a bírálólat és önbírálólat fejlesztéséről, csupán néhány, a közösségi neveléssel foglalkozó munkában történik utalás a bírálatra-önbírálatra. (Igy: Ágoston György- „Közösségi nevelés és az úttörő mozgalom” c. műve.)

Az osztályfőnöki munkáról szóló két kiadvány és az általános iskolai és középiskolai pedagógusok nevelési tapasztalatait feldolgozó két kiadvány, továbbá a Pedagógiai Tudományos Intézet két belső használatra szánt tanulmánya tartalmaz még értékes, konkrét adatokat a bírálólatra, önbírálólatra vonatkozóan.⁶

Ugyanakkor a probléma elhanyagoltságát az is mutatja, hogy szorosabban, a közösségi nevelésről az ipari tanulóotthonok belső életéről szóló pedagógiai munka⁷ sem a közösség kialakításának módszerével, sem a nevelési értekezletekkel kapcsolatban nem említi a bírálólat és önbírálólat fontosságát.

A **Köznevelésnek** az 1950.-es párthatározat óta egyetlen cikke sem foglalkozott kifejezetten a bírálólat, önbírálólat fejlesztésével. Jóllehet azóta a párthatározatok állandóan kiemelik a bírálólat és önbírálólat jelentőségét. Csupán kilenc olyan cikk van a „Köznevelés” évfolyamában 1950—56-ig,⁸ amely bizonyos, többé kevésbé lényeges vonatkozásokat említ a bírálólat—önbírálólat fejlesztésével kapcsolatban. A Köznevelés cikkei voltaképpen három oldalról, három vonatkozásban vetik fel a bírálólat—önbírálólat pedagógiai kérdéseit:

- a) A közösségi nevelés, osztályfőnöki munka, úttörő szervezet élete,
- b) Az osztályozás, feleletek értékelése, bírálólat,
- c) A pedagógus kollektíván belül bírálólat—önbírálólat kérdése.

Nem szorul bővebb kommentárra, hogy ezek a vonatkozások, melyek öt évi cikktermék eredményei, korántsem tárják fel a bírálólat-önbírálólatnak és az ide vonatkozó gyakorlati pedagógiai kérdéseknek azokat a problémáit, amelyek iskoláink, tanulóotthonaink, ifjúsági szervezeteink életében jelentősek. Amellett azonban, hogy ez a cikkanyag korántsem ad teljes képet, sem elméleti, sem gyakorlati vonatkozásban a bírálólatkészség fejlesztéséről, az is hiányosság, hogy nem rendszeres pedagógiai össze-

függéseikben vetik fel a kérdéseket, illetve hiányzik az olyan tanulmány, amely az ilyen, valamennyire szintetikus kérdésselvetést megkísérelne.

Ezek a tények kétségkívül arra vallanak, hogy a bírálat-önbírálat kérdéseiben neveléstudományunk elmaradt gyakorlatunkhoz képest. Ez az elmaradás megmutatkozik abban, hogy: egyrészt nem tükrözi a gyakorlatban felmerült problémákat, másrészt nem általánosítja és rendszerezi a tapasztalatokat s mind ebből következően: nem mutat és nem is mutathat! utat a pedagógiai gyakorlat számára.

Az MDP Párthatározatai nagy jelentőséget tulajdonítanak a pártszerű bírálatnak és önbírálatnak.

Hiba tehát, ha pedagógiai tudományunk nem foglalja magába a Párthatározatok szellemében a bírálat és önbírálat tervszerű fejlesztésének problémáját. Mindez alapvetően összefügg pedagógiai tudományunk pártszerűségének követelményeivel is.

III.

Neveléslélektani vonatkozások.

A bírálat-önbírálat a magasabb idegtevékenység legbonyolultabb analitikus-szintetikus működései közé tartozik. Hiba lenne tehát a bírálókészség megnyilvánulásának ősi alapját a pavlovi „mi ez?” (más szóval tájékozódási) reflexben és az ezzel kapcsolatos ingerlési és gátlási folyamatokban, aktivitásban keresni. A kérdés sokkal szövevényesebb, mert a bírálókészség megnyilvánulása elszakíthatatlanul a pavlovi 2. jelzőrendszerhez kapcsolódik és kifejezetten humán pszichikai megnyilvánulás. Az sem hagyható figyelmen kívül hogy a bírálókészség jellegzetesen komplex megnyilvánulás, melyben a megismerési folyamatokkal együtt nagy jelentősége van az emocionalitásnak, akaratnak is. A bírálókészség egyik jellegzetes példája a lelki folyamatok és a cselekvés, aktivitás dialektikus kölcsönhatásának. (Vö. Kardos Lajos: „Pavlov kutatásainak jelentősége a lélektanban” c. művének XI. fejezetét: A lelki jelenségek és a cselekvés dialektikus viszonya.)

A bírálókészség e bonyolult voltából és a tevékenységgel való szoros kapcsolatából két következtetés adódik a bírálókészség fejlődéslélektani vizsgálatára előtt:

a) A helyes bírálókészség feltételez bizonyos mértékű pszichikai fejlettséget, tehát általában aligha lehet a kisebb gyermekkor sajátossága;

b) Ugyanakkor viszont rendkívül erősen függ a bírálókész-

ség a tevékenységtől, tehát a céltudatos, tervszerű, közösségi neveléstől. Ezért igen nehéz a bírálókészség fejlődésének valamilyen általános sémáját, normáját megállapítani. A burzsoá lélektan, a teszt módszer teljesen hibás feltételezéséből indult ki, mikor a bírálóképesség, ítéloképesség normális, „természetes” fejlődését próbálta vizsgálni. Éppen a bírálókészségnél szembe-
tűnő, hogy milyen nagy szerepe van e téren a gyermekek társadalmi tapasztalatainak, az iskolának, általában a tervszerű közösségi nevelésnek.

A bírálat-önbírálat problémájának egyik lefontosabb neveléslelektani kérdése:

Hogyan fejlődik a gyermek bírálókészsége?

Szambrosz már fentiekben idézett cikke ezzel kapcsolatban megállapítja, hogy a tudományos pedagógia elég széleskörűen és tapasztalati úton még nem vizsgálta meg ezt a kérdést. E téren a fejlődésnek, és a fejlesztés különböző feltételeinek pontos meghatározása még hátra van tehát.

A szovjet iskolák, pedagógusok általános tapasztalatai és a szovjet neveléstudomány, valamint a magyar tapasztalatok alapján e kérdésre vonatkozóan nagy vonásokban a következőket állapíthatjuk meg:

Az óvodáskorban

a gyermek azt, ami számára kellemetlen, vagy azt, ami szokatlan, nem felel meg kialakuló dinamikus sztereotípiájának. — általában elutasítja; ellenkezőleg, ami kellemes és megfelel eddig kialakult szokásrendszerének, tapasztalatainak, szívesen fogadja. Többnyire ritkán találkozunk megokolással ebben a korban. A megokolások szubjektívak, esetlegesek, inadekvátak. Az iskoláskor előtti korszak a bírálat-önbírálat tudatos kifejlődésének mintegy „elő-korszaka”, de azért nevelési szempontból semmiképpen sem közömbös a környezet helyes példája, pozitív befolyása.

Az alsótagozatos

iskoláskorban már fokozódik a gyermek bírálata. Ha világos, egyszerű, jól felfogható követelményeket támasztunk, ennek alapján a gyermek meg tudja bírálni a mások és a maga viselkedését, munkáját is. Ebben a korban hiányzik még a mélyebb megokolás, a bonyolultabb esetek megértése, az önálló szempontok felvetése. Mégis nagy szerepe van ebben a korban a helyes bírálókészség megnyilvánulásának és ugyanakkor a negatív jelenségek, mint pl. az árulkodás leküzdésének. Ezért

fontos az ösztinteségre nevelés, a bajtársiasság, segítőkészség kifejlesztése, a bírálat-önbírálat megfelelő alkalmainak (pl. pajtáscsalák-fogl.) szervezése, a felesleges és helytelen „bírálatok” leküzdése.

Hogy milyen jelentős szerepe van a bírálatnak már az ált. isk. I. osztályában is, azt jól tanúsítja *Szarka József*: „Nevelőmunka az általános iskola I. osztályában” című, sok gyakorlati tapasztalatot közlő műve. Ez a munka nem speciálisan a bírálat nevelésével foglalkozik, hanem átfogóan az egész I. osztály nevelőmunkáját tárgyalja; mégis a 74 oldalas munkában nem kevesebb, mint 12 olyan esetet találunk, mely a bírálat-önbírálat nevelése szempontjából jelentős.

Igy pl. igen tanulságos e tapasztalatgyűjteményből a következő eset, mely az I. osztályban az ötödik tanítási napon történt meg:

A tanítónő, miután befejezték a beszélgetési órát, felállítja a tanulókat. Ekkor megszólal az egyik tanuló: „Szünet van.” — A tanítónő erre így reagál: Ez teljesen felesleges. Gondoljátok meg, hogyha mindenki csak ezt a két szót mondaná, milyen láрма keletkeznék. Mondjátok csak: (mind mondják:) „Szünet van.” (Látjátok!) (Im. 25. lap.)

Vagy mennyire rövid és hatásos a következő megjegyzés egy későbbi jövő tanulóval kapcsolatban: „Látjátok, G. Tamás később jött. Most meg kell várunk, míg kicsomagol. 30 gyermeknek várnia kell — egyre.”

Természetesen, az I. osztályban nemcsak a tanító bíráló megjegyzéseivel találkoztunk, hanem a tanulók is meg tudják bírálni egymás betűformáit, olvasását, stb.

Az említett kiadványban szép példáját találhatjuk a tanító önkritikájának is: A tanítónő rajzol a táblára. Valaki zajong, és erre hátrafordul, de közben elvétí a rajzot. Erre a tanítónő nevelési szempontból így aknázza ki a helyzetet: „Látjátok, ezt a vonalat elhibáztam, mert hátránéztem. Még a felnőtt is eltéveszti, ha nem figyel, hát még a gyermek. Ezért nem szabad soha hátrafordulni.”

Ez a rövid kis önbírálat egyben szemléletesen a tevékenység hibájára rámutatva, a kis I. osztályos tanuló előtt is gyakorlatilag bizonyítja a figyelem koncentrációjának fontosságát mindenféle munkában.

Szambrosz a II.—III. osztályban már elég szembetűnőnek, szélesebbkörűen elterjedtnek látja a bírálokészséget; nagy itt a szerepe a pionírszervezetnek; hangsúlyozza azonban *Szambrosz*, hogy ez csak céltudatos, jó nevelőknél van így. A IV., V. osztályban *Szambrosz* a bírálat-önbírálat fokozódását látja, habár itt még mindig többnyire a tanulók szűkebb társadalmi, otthoni környezetére terjed ki a bírálat. Mégis ezekben az osztályokban már tudatosabb, célszerűbb társadalmi jelleg is mutatkozik a bírálatokban. (Pl. egymás magatartásbeli hibáinak szó-

vátétele egymás figyelmeztetése a helyes viselkedésre.) Még nagyobb azonban a szerepe a bírálat-önbírálatnak Szambrosz megítélése szerint a VI—VIII. osztályban, a felső tagozatban.

A felső tagozatban

már a bírálat és önbírálat fejlődését lehet tapasztalni, különösen, ha szervezett és fegyelmezett közösségről van szó. Itt már nem ritka jelenség, hogy a tanulók önmaguk veszik észre a hibát, esetleg önálló szempontból s bírálják és sokszor helyesen látják a hibák általánosabb okait is. Helyes javaslatokat tudnak tenni a hiba kiküszöbölésére. Míg a kisiskoláskorban inkább egy-egy jól körülhatárolt követelménnyel kapcsolatban jelenik meg a bírálat és önbírálat, addig a felső tagozatban tervszerű irányítás mellett már huzamosabb időn keresztül végzett munka, az eredmény alaposabb és az okokat is, valamint a javítás módját is feltáró bírálatra számíthatunk. Természetesen itt is, mint azt általánosságban, hangsúlyoztuk, a bíráló szellem helyessége a közösségtől függ, azt tükrözi. Egyes, súlyos esetekben megnyilvánuló közösségi bírálat, vagy önbírálat még akkor sem jelenti a közösség fejlettségét, ha az teljesen a tanulókból indul ki. Fejlett közösségben ugyanis rendszeresen megvan a segítő célzatú és önálló bíráló szellem.

Noha a felső tagozatú tanulóknál megfelelő irányítás mellett találkozhatunk a helyes bíráló szellem megnyilvánulásával, nem tekinthetünk el attól sem, hogy az nem mindig mélyreható, s sokszor inkább a közvetlen adottságoknál a reprodukív képesség adottságainál marad meg. Ennek a korszaknak fogyatékoságait a bírálóképesség terén Arjamov következő példája így világítja meg:

12 éves korú tanulóknak ilyen közmondásokat kellett megmagyarázniuk:

„Egy harcos nem harcos“ — „Aki a földet szántja, nem hadonászik“ — Ebben az életkorban a tanulók pl. az első közmondásra a következő magyarázatot adták: „Hát kivel harcoljon, ha egyedül van?“ — A másik közmondásra pedig válaszuk: „Hogyan is hadonászna, ha a keze el van foglalva?“

Arjamov e tipikus válaszokból azt a következtetést vonja le, hogy a közmondások értelmét még nem fogták fel a tanulók, csupán a mondatok által felidézett képeket. Mindenesetre, a válaszokból bizonyos fokú kritikai beállítottság is megnyilvánul. Megnyilvánul ez abban, hogy tulajdonképpen nem látják a közmondások mélyebb mondanivalóját, problematikáját, gyakorlati értelmét és a válaszokból szinte az ütközik ki, hogy miért érde-

mes ilyen magától értetődő egyszerű és problémátlan mondásokat egyáltalán magyarázni.

Magát a kérdést, a kérdés feltevésének értelmességét azért teszik tehát kritika tárgyává az említett tanulók, mert a közmondások valóságos jelentőségét, szimbólikáját nem ismerik fel. Ehhez hiányzik a mélyebb értelmi belátásuk, élettapasztalatuk. Nem gondolnak arra a társadalmi helyzetre, amelyben a közmondások fogantak és ameyből jelentésük megmagyarázható.

Kétségtelen, hogy a közmondások értelmének megfejtésével kapcsolatos kritikai beállítottság és a közösségben, az úttörő rajban, vagy őrsbén a társak magatartásával kapcsolatosan kialakuló kritikai szellem nem azonos. Ezért nem lenne helyes a közmondások értelmezésében megnyilvánuló — és főleg érteimi fejletlenségből, tapasztalatlanságból származó — kritika korlátaiból arra következtetni, hogy a 10—12 éves tanulóknak a közösségi életre vonatkozó kritikája *általában* és nagymértékben fogyatékos, korlátozott.

Az úttörő szervezet, az osztályközösség életében, a közösség életében való aktív részvétellel a tanulók közvetlenül átélnek társadalmi helyzeteket. Ezeknek megítélése többnyire egyszerű a tanulók számára, ha ismerik a közösség munkáját, feladatait, a közösség életszabályait. Ilyen esetekben a közvetlenül adott és átélt helyzetekben, fejlett közösségben, helyes bíráló szellem alakul ki.

A kritikai szellemnek fent említett fogyatékosága a 10—12 éves tanulóknál inkább csak akkor ütközik ki, ha bonyolultabb, élettapasztalatot, tudást és belátást ígérő helyzet megítéléséről van szó.

A közmondások megítélésére és a közösségi életre vonatkozó bírálat nem azonosítható tehát, de lényegében alapvetően nem is különböző; a kétféle kritika összefügg egymással. A közmondások, megismerett jelenségek bírálata és a magatartás bírálata összefügg. A magatartás, a közösségi élet bírálatával az intellektuális fejletlenségből és tapasztalatlanságból eredő korlátok akkor ütköznek ki, mikor bonyolultabb, ellentmondó helyzet, magasabbrendű dialektikusabb gondolkodást igénylő kritikai megítélésre kerül sor.

A serdülőkor

általában úgy szerepel a pszichológiai munkákban, mint a kritikai érzék fejlődésének kora. Kétségtelen, hogy a serdülőkorra a tevékenység, a bíráló magatartás jellemző.

Mint *Arjmov* is megállapítja a serdülőkorral kapcsolatban:

Elég gyakran figyelhetünk meg egy olyan vonást, ami ezt az időszakot különösen jellemzi: „A bíráló magatartás a környező valósággal szemben a környezet megváltoztatására törekvés.” (I. m. 185. lap.)

A reakciós polgári pedagógia a serdülőkori kritikai szellem megnyilvánulását a társadalmi élettől és a neveléstől függetlenül vizsgálta és szerepét eltorzította, eltúlozta. A serdülőkort a reakciós gyermeklélektan, mint a válságok, a destruktív bírálat, tekintélyrombolás korát tüntetik fel. A serdülőt az ilyen művek tipikusan, mint a felnőttek, a szülők ellen lázadó anarchistát állítják be. Természetesen, a reakciós lélektanok ez a beállítása nagyon is megmagyarázható azzal, hogy a társadalmi élet elmentmondásait, az osztálytársadalmak igazságtalanságát, vagy a felnőttek hazugságait, a pedagógusok következetlenségeit, az embertelen bánásmódot, stb. A serdülőkorú, aki bizonyos fejlettebb értelmi képességekkel rendelkezik már és érzékenyebben reagál a külső behatásokra, észreveszi és mindez nem egyszer romboló, destruktív állásfoglalásra, kritikára indítja. Ez azonban a burzsoá gazdasági társadalmi rendszer és a burzsoá nevelés következménye. A serdülőt semmiképpen sem jellemzi a destrukció, a feltétlen rombolás, — mint azt, a Szovjetunió nevelőintézményeinek és a Komszomolnak példái mutatják, ahol a serdülőkorú fejlettebb értelmi képességeit és ezzel együtt fejlettebb kritikai érzékét is egészséges irányban, a társadalom fejlődésének irányában használják fel. Az említett társadalmi és pedagógiai hatások mellett természetesen más, többé-kevésbé romboló hatások is érik az osztálytársadalmakban a serdülőkorút. Így különösen bomlasztóan hat a valódi közösségi szellem és a perspektíva hiánya. Az elmélet, a hangoztatott elvek, frázisok és a valóság közti ellentmondások, stb.

A burzsoázia neveléslélektanra, pedagógiára jellemzően vizsgálta Nagy László („A háború és a gyermek lelke“ Bp. 1916. Gyermektanulmányi Társaság kiadása) az érdeklődés vizsgálatával kapcsolatban a bírálóképességet. Az első világháború idején elemi iskolai tanulóknak több kérdést adott fel a háborúra vonatkozóan. Így arra a kérdésre, hogy „Mi kötötte le legjobban figyelmemet, rokonszenvenet, ellenszenvenet?“ 15—18 éves tanulóktól ilyen feleleteket is kapott: Rossz nézni a kétségbeesett arccokat, amit a háború okoz“... „Mi haszna van a háborúnak? Elhull az emberek színe-java és a vége. legalább jelen esetben nem áll arányban a veszteséggel. Mennyi érték pusztul el“... (I. m. 77. lap.)

Nagy László ezekre a válaszokra vonatkozólag azt jegyzi meg, itt a tanulók „gyenge idegzete nyilvánul meg, amelyek ellenállóképességét a nemi fejlődés zavarai csökkentették“. Nagy Lászlónak ez a jellegzetes magyarázata több szempontból is figyelmet érdemel.

Először azért, mert társadalmi eseményre vonatkozó bírálatot vizsgál. Másodszor azért, mert a reakciós, sovíniszta burzsoázia számára kedvezőtlen, — de egyébként igen reális — bírálatokat elködösíti. Az ilyen „nemkívánatos“ bírálatokat teljesen indokolatlanul relativizálja, biológizálja. Ami a reakció számára kedvezőtlen, azt a „nemi fejlődés zavarának“ tünteti fel. Arról, hogy a serdülőkorúknak háborúellenessége helyes, reális beállításból fakadt, e pedagógia hallani sem akart.

Teljesen téves a burzsoá lélektanok az a tanítása is, hogy a bírálóképesség kizárólag a serdülőkort jellemzi és a kritika megnyilvánulásaiban a serdülőkor előtt a gyermekkorban nem beszélhetünk. Ezzel szemben az előbbieken konkrét példák és tapasztalatok alapján bebizonyítottuk azt, hogy bizonyos bíráló szellem már az alsó tagozatban is megvan. Ugyan-

akkor nyilvánvaló az is, hogy az alsó tagozatú tanuló bíráló szelleme, kritikai képessége primitívebb, mint a serdülőkorúé. Ez azonban egyáltalán nem csodálatos jelenség, hanem azzal magyarázható, hogy a kisgyermek látóköre szűkebbkörű, ismeretei és tapasztalatai szegényebbek és éppen ezért bírálóképessége is szükségszerűen fejletlen.

A reakciós lélektan mindenképpen torzítva állítja be tehát a serdülőkorú kritikai szellem megnyilvánulásait. Azzal, hogy kiélezi a kritikai szellem fejlődését, a bírálat megjelenését kizárólag a serdülőkorra koncentrálja, arról tesz tanúságot, hogy a kis gyermek kritikai megnyilvánulásait figyelmen kívül hagyja és ugyanakkor a nevelés, a bírálókészség fejlesztése és fejlesztettségének teljesen kívül esik a polgári lélektan látókörén. Mindez szorosan összefügg a polgári lélektan és pedagógia fatalista ^o álláspontjával, azzal, hogy lényegében pesszimista módon ítéli meg a nevelhetőséget. Felszínes és tudománytalan az is, hogy a burzsoá munkák általában nem is keresnek magyarázatot a serdülőkorú bíráló szellem élénkebb megnyilvánulásaira. Ez egyrészt tükrözi, hogy metafizikus szemléletükkel a lelki folyamatok egységes és összefüggő fejlődését figyelmen kívül hagyják, — másrészt arra is vall, hogy igyekeznek elterelni a figyelmet a serdülőkorú kritikai szellem társadalmi meghatározottságáról. Ha ezeket a kérdéseket teljes mértékben felvetnék, és az okokat hecsületesen nyomozni akarnák, abból elkerülhetetlenül nem csak a burzsoá nevelés, hanem egyben a burzsoá társadalom bírálatához kellene eljutniok. Ettől pedig óvakodnak a burzsoá szerzők.

A serdülőkor viszonylag fejlettebb bírálókészsége természetesen nem jelenti azt, mintha a középiskolások, MTH-iskolások stb. teljesen fejlett és a felnőtt dolgozókéval egyenlő értékű bírálóképességgel rendelkeznének. Igen tanulságos pl. a Pedagógiai Tudományos Intézetnek a középiskola I. osztályos tanulóinál végzett felmérő vizsgálata, amely az úttörő szervezet és a DISZ szervezet bíráló összehasonlítását, értékelését mutatja be a serdülők véleményei, bírálati alapján. Arra a kérdésre pl. hogy: „Mi hiányzik a DISZ-ben, ami az Úttörőben kedves volt neked?” — a válaszok többsége az Úttörő szervezetet vonzóbbnak találta a DISZ-nél, mert ez barátságosabb, játékosabb hagyományokat épített ki, gyakoribbak voltak a kirándulások, szervezetesebb a mozgalom, stb. — Ugyanakkor viszont arra a kérdésre, hogy „Mi tenné számodra még rokonszenvesebbé a DISZ-t, a tanuló általában nem foglalnak állást a DISZ-szel szemben, csupán elmosódottan, valamiféle jobb ifjúsági szervezetet akarnának. A DISZ-re vonatkozó kérdésekből nem egyszer bizonyos közömbösség is megnyilvánul. Helyesen jegyezte meg azonban az egyik elemző tanár:

„Bizonyos kiábrándultság érezhető a feleletekből, de nem valami mindent semlegesítő cinizmusról van szó, hanem inkább visszahúzódsárról. Főleg az értelmesebb fiúkban sok az érdeklődés, vállalkozókedv, viszont mégsem hajlandók lelkes DISZ munkát végezni, mert nincsenek meggyőződve arról, hogy érdemes. Hiányzik a bizalom, ami pedig a mozgalmi munka alapja.“

Arra a kérdésre, hogy „Ki a legjobb DISZ funkcionárius az iskolában? Miért őt tartod a legjobbnak?“, a középiskolások a fegyelmezettséget, a tagokkal való egyéni foglalkozást, pontos-ságot, lelkiismeretességet, lelkességet, udvariasságot, jó tanulást emelik ki. Amint erre *Dobos* László helyesen rámutat, az eszmei, politikai megbízhatóság e követelmények közt nem szerepel. Persze, igen helyes az, hogy a jó tanulást és az udvariasságot fontosnak tartják, de a politikai megbízhatóságnak, mint igénynek, jelentkeznie kellene a válaszokban. Mindez arra mutat, hogy a politikai öntudat és ezzel kapcsolatban a bírálat terén még sok a nevelési tennivaló.

Az említett felmérés — bár célja egyáltalán nem a serdülőkorúak bírálókétségének vizsgálata, — mégis a mi szempontunkból is tanulságos azért, mert jól rávilágít a serdülőkorúak bírálatának egyes tipikus vonásaira: *a sokoldalúságra, tette-készségre, okok keresésére* sok esetben. Mindezek a fejlettebb tulajdonságok mellett azonban, mint *fogyatékos-ságok* szerepelnek: *az érzelmi megnyilvánulások túlsúlya szubjektívizmus, meg-gondolatlanság és az is, hogy a javítás módozataira keveset gondolnak, politikai ítélőképességük sokszor fogyatékos. Önbírála-tuk sokszor fogyatékos*, nem objektív. (Vö. Levitov: Pszichologi-cseszkije oszobennosztjy podrosztkov, Izd. Akad. Ped. Nauk. R. Sz. F. Sz. R. Moszkva, 1954.—20. l.)

IV.

Módszertani vonatkozások.

A kritikai érzék fejlesztésének módszertani kérdéseit megelőzően meg kell vizsgálnunk, hogy milyen reális lehetőségek, adottságok vannak *magában a tananyagban*, az egyes tantárgyak anyagában a bírálókétség fejlesztésére.

Ezután vesszük sorra a bírálókétség fejlesztésének szorosabb értelemben vett módszertani problémáit: a tanulók teljesítményének (feleleteinek) bírálatát, a magatartás bírálatát. Végül szólnunk kell a bírálókétség, a kritikai érzék fejlesztésének irányítóiról, a pedagógusközösségről.

Ennek megfelelően e rész tárgyalása a következő pontokra oszlik:

1. A tananyagban benne rejlő (immanens) bírálát,
2. A tanulók teljesítményének, feleleteinek bírálata,
3. A bírálóképesség fejlesztése a tanulók magatartásával kapcsolatosan
4. A pedagógus-kollektíva szerepe a bírálóképesség nevelésében.

A következőkben e problémák egyenkénti vizsgálatára térünk át:

1. A tananyagban benne rejlő (immanens) bírálát.

Néhány tantárggyal illusztráljuk a felmerülő problémákat:

A történelem tanításában pl. a VI. osztályban év elején felvetjük azt a kérdést: honnan és hogyan szerezzük a régmúlt idők életéről szóló történelmi ismereteinket? Ez már kiinduláskor arra neveli a tanulókat, hogy a történelem anyagát ne mint készenkapott adathalmazt, vagy legjobb esetben, mint érdekes történetek gyűjteményét kezeljék, — hanem már a kezdet kezdetén bizonyos mértékben érzékeljék, hogyan jutott történettudomány a történelmi tények, a történelmi folyamat, a törvényszerűségek, a társadalom fejlődési törvényeinek felismerésére. Természetes, hogy ezt a célt az ált. iskola VI. osztályában csak bizonyos szemléletes utalásokkal érhetjük el. De még így is, mint problémafelvetés, érzékeltetés, fontos mozzanat a bírálóképesség szempontjából.

Kétségtelen, hogy történelemtanításunk a maga egészében bírálatra nevel, midőn a társadalom fejlődését, az osztályharcot bemutatja, és ennek alapján határozott kommunista állásfoglalásra készítet.

Bizonyos, hogy marxista pedagógus számára e megállapítások egészen nyilvánvalóak. Hangsúlyozásuk azonban mégsem felesleges, mert a gyakorlati pedagógusok tudatában, sőt a szakmamdószertani irodalomban is nem egyszer elhomályosul, hogy az „értékelés“ = bírálát, a helyes történelmi értékelésre nevelés = helyes bírálatra nevelés.

A történelemtanításban a tananyagban rejlő immanens bírálát szempontjából kiemelkedő politikai ideológiai jelensége van az **ateista nevelésnek**. (Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az ateista nevelésnek más tárgyakban is megvan a lehetősége és a jelentősége.) Az általános iskolai történelemtanításban az ateista nevelés nem valami rendszeres polémiában nyilvánul meg, hanem a társadalom reális fejlődési törvényeinek feltárásában, abban, hogy nem valami isteni gondviselés, valami felsőbb hatalom az emberi történelem rúgója, hanem a gazdasági—társadalmi, reális hatóerők. Az ateista nevelés szempontjából tehát fontos a történelmi folyamat reális hajtóerőinek szemléletes, alapos megértése. — A középiskola ateista nevelése, — amint arra **Pjerovszkij** cikke legutóbb rámutatott. (Pjerovszkij: Ateista nevelés az iskolában, Szovjetszkája Pedagógika 1955. évf. 5. sz.) rendszeresebb, tudományosabb és polemikus jellegű. Ezért fontos a bírálókészség fejlesztése szempontjából. Amint arra Pjerovszkij rámutat, elsősorban a vallás keletkezését, alapjait kell világosan bemutatni a tanulóknak. Másodsorban rendszeresen le kell leplezni a tananyaggal kapcsolatban a vallás tudománytalanságát, népellenségét is. Fontos, hogy az ateista jellegű bírálát ne gúnyoshangú, felszínese legyen, vagy olyan, amely egyes tanulók családját közvetlenül sérti; gondosan kerülendő tehát minden nevelésessé tevő „bírálát“, vagy személyeskedő él.

A történelem tanításán kívül kiapaszthatatlan lehetőségek vannak a kritikai szellem kifejelesztésére az **alkotmánytan** tanításában is. A tanulók megismerkedhetnek népi demokráciánk állami és társadalmi rendjének alapjaival. Ezzel együtt leleplezik az osztálytársadalmak berendezkedésének népellenességét, igazságtalanságát. Amikor államhatalmi és államigazgatási szerveink működését, az állampolgárok jogait és kötelességét tárgyaljuk, mindig a mi rendszerünk magasabbrendűségét bizonyítsuk be a tanulóknak. Ez pedig nem történhet máskép, mint a múlttal és a kapitalista államokkal való összehasonlítás útján, kritikai megvilágítással. Az alkotmánytan tanításakor rá kell mutatnunk a takarékoság, munkafegyelem, a technikai színvonal fejlesztésének fontosságára, a bürokrácia elleni harcra. Az alkotmánytan tanításának mindezeket a céljait és feladatait csak a kritikai szellem fejlesztésével érhetjük el.

A **művészeti** nevelés (irodalom, rajz, ének tanítása) szintén nem nélkülözheti a bírálószellemet. A művészeti tárgyak tanítása során tudatosítanunk kell, hogy a tárgyalt mű hogyan bírálta a társadalmat, milyen társadalom kritikát tükröz. E szempontoknak az irodalom olvasáson kívül főleg történeti jellegű műalkotás-elemzésben van jelentőségük. (Igy a rajz-tanításban főleg a VI.—VIII. osztályban, az ének tanításban a VIII. osztályban.)

De nem nélkülözi a bírálóképesség fejlesztésének lehetőségét a természettudományok tárgyai sem.

Igy a **biológiai tárgyak** tanítása is kiválóan alkalmas a bírálati szellem fejlesztésére. Igy pl. az általános iskolai anyagban már tervszerű, rendszeres megfigyeléshez szoktatjuk a tanulókat, ahhoz, hogy az élő szervezeteket működésében vizsgálja. A helyes biológiatanításnak elsősorban az a nagy értéke, hogy a megfigyelés és a tapasztalat rendszerességéhez szoktat hozzá és a kritikálatlan tanulástól, az ismeretek mechanikus elsajátításától megóvjaa a tanulókat. De megnyilvánul a kritikai szellem fejlesztése abban is, hogy a biológia tanítása során a reakciós elméletek, a reakciós ideológia cáfolata a természettudományos igazságok fényénél szerepel. Igy pl. a VIII. osztályos „Ember élete és egészségtan“-ában az ösztönökről megállapítja a tankönyv, hogy az alacsonyabbrendű állatok élete nem más, mint ilyen ösztönszerű cselekedetek hosszú sora. Az embernél viszont döntő szerepe a tudatosságnak, az értelemnek van. Ugyancsak az általános iskola VIII. osztályos tankönyve foglalkozik az ember származásának tudományos, fejlődéstani magyarázatával. Felsorolja az ember állati eredetének bizonyítékait és ezzel természettudományi alapon bírálja a vallásos tudománytalan felfogást.

Érdeemes ugyanakkor megvizsgálunk azt, hogy a középiskolai tankönyvek ezeket a tárgyköröket kritikailag mennyire mélyítik el.

A középiskolai III. osztályos biológiai tankönyv már nem csupán azt állapítja meg az ösztönről, hogy ez az állatoknál döntő, az embernél viszont a tudatosság döntő, hanem kifejezetten cáfolja a burzsoá tudósok idevonatkozó reakciós állítását. Rámutat ez a tankönyv ezeknek a tudománytalan állításoknak reakciós társadalmi gyökereire és következményeire is: „A tőkésék érdekeit szolgáló polgári „tudósok“ azt állítják, hogy az ösztönök megváltozhatatlan, döntő jelentőségű tényezői az ember életének. Számptalan sokféle ösztönt tételeznek fel, többek között pl. az ún. „agresszív“ támadó ösztönt. Azt igyekeznek elhíttetni a dolgozókkal, hogy a háborúk az emberek „agresszív“ ösztönei miatt keletkeznek, s mivel az ösztönök megváltozhatatlanok, háborúk is mindig lesznek. Ez a hazug áltudomány arra szolgál, hogy a dolgozók között elleplezze a háború igazi okát. A háború nem valamely megváltozhatatlan ösztön hatására robban ki, hanem azt a kizsákmányolóknak robbantják ki, hogy még jobban fokoz-

hassák a dolgozók elnyomását és még több vagyont harcolhassanak össze. A háború tehát nem, elkerülhetetlen, „biológiai” „szükségyszerűség”. A békét a világ dolgozóinak hatalmas béketáborra meg tudja védeni, ha összefog a háborús gyűjtogatókkal szemben.” (I. m. 31. lap.)

Az ember származásának problémáját a középiskola IV. osztályának tankönyve sokkal részletesebben és a földtörténet egyes korszakainak jellemzésével együtt ismerteti. Külön pontban szól ez a tankönyv az ember származásának kérdése körüli tudományos vitákról, harcokról és természettudományos cáfolatát adja a fajelméletnek. Rámutat arra, hogy a cromagnoni és a neandervölgyi ősember származásbeli kapcsolatban áll egymással és nincsenek alsóbbrendű és magasabbrendű fajok az emberiségben.

A középiskolai biológia-anyagban feltűnik annak nem csupán nagyobb részletezése, hanem elmélyültebb, polemikusabb jellege. Így pl. a középiskolai biológiai anyagban több olyan vitás kérdés szerepel, amely az általános iskola anyagából teljesen hiányzik. (pl. az élet keletkezésére vonatkozó elmélet, stb. az ált. biológia tanításában.)

E néhány utalásból azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy a biológia anyag alkalmazkodik a tanulók életkori sajátosságaihoz és egyben igényeszkiv tervszerűen továbbfejleszteni a középiskolás tanuló kritikai érzékét, politikusan, a reakciós tudományos és társadalmi felfogások meggyőző bírálatával. A középiskolai tananyagban több alkalommal szerepel a bírálat és élesebb a reakciós elméletek bírálata. Azokban a kérdésekben, amelyek az általános iskolában is már kritikai szemszögből szerepelnek, a középiskolai bírálat elmélyültebb, részletesebb, megokoltabb.

2. A tanulók teljesítményének, feleleteinek bírálata.

A bírálokészség fejlesztésének fontos lehetősége az oktatás folyamatában a feleletek értékelése és bírálata. Akár a tanár végzi ezt, akár a tanulók bevonásával történik, mindenképpen jó fejlesztési alkalma a helyes bírálokészség kialakításának.

A feleletek bírálatáról több cikk emlékezik meg a „Köznevelés” 1952. — 54. évfolyamaiban. Így Regős József (1952. január 15. szám) rávilágít arra, hogy miért kell osztályozni, miért fontos az osztályzat közlése. Vitás esetekben a jegy megmagyarázását emlegeti. A feleletek bírálatát tehát nem mint általános szükséglet állítja be a cikk, hanem csupán vitás esetekre korlátozza a magyarázatot. — Pelyvás István (1952. március 1.) cikkében fontos momentum, hogy az osztályzat kritika a tanulórol, amely serkentőleg hasson. Szerinte az osztályzatokat helyesebb az óra számonkérő részének befejezése, tehát az összes feleletek elhangzása után közölni. Ezt azzal indokolja, hogy a tanulóknban egészséges feszültség támad és a felelet után nem érzik magukat babéraikon, hanem igyekeznek jelentkezéseik alkalmával javítani. Ha a tanár így jár el, megalapozottabban osztályoz szerrinte, mert tekintetbe veszi a tanulók egész órai munkáját.

A bírálat időpontjának kérdésében mai gyakorlatunk inkább abban az irányban fejlődik, hogy a bírálat mindjárt a felelet elhangzása után megtörténjék. Nem feltétlenül helyes a bírálattal várakozni, több mozzanat elsikkadhat és az ilyen bírálat sokat veszít közvetlen hatásából. Természetesen azt nem lehet kifo-

gásolni, sőt helyes is, ha a tanár összefüggően is értékeli, röviden bírálja valamennyi feleletet a számonkérő rész után.

Ma már eléggé általánosan elterjedt a feleletek rövid bírálata. Gyakran találkozunk azzal is, hogy a tanulókat a tanár bevonja bírálatba, mintegy a tanulókkal bíráltatja meg a feleletet, természetesen úgy, hogy az osztályzat eldöntése a pedagógus kezében van, érvényesül a pedagógus vezető szerepe.

Néhány tárgyban a tanulók munkájának, teljesítményének bírálata — speciális problémák miatt — külön figyelmet érdemel.

A fogalmazás tanításában különösen fontos a követelmények pontos tudatosítása, az állandó, rendszeres — tartalmi, szerkezeti és stílusbeli — bírálat. A fogalmazás tanítás gyakorlatában elég sűrűn előforduló hiba, hogy a kritika formális, inkább individualis, egyénileg javító jellegű. Vanak pedagógusok, akik szerint a gyengébben fogalmazó tanulóknak inkább segítségre van szükségük, mintsem bírálatra, mert a bírálat esetleg gúnyolódásra adhat alkalmat az osztályban. A „kritikának“ és a „segítés“-nek ilyen elkülönítése és a csak egyéni segítség helytelen gyakorlat. Amint Nyikolszkij („Írásbeli fogalmazás tanítása“ Bp, 1952. Közokt. K. 166. 1.) helyesen megállapítja: „De vajon a kritika nem maga is a segítség egyik formája-e? És miért kell a gúnyoros és olykor felelőtlen megjegyzéseket elkerülhetetlen jelenségnek tartanunk? Nyilvánvaló, hogy ilyenekre csak ott kerül sor, ahol az osztállyal végzett nevelő munka gyenge. És mi indokolja ezt az eredményt a megbírált dolgozatok íróinak érzékenységgel, bántódottsággal szemben? Nem, a tanulókat igenis hozzá kell szoktatni az éles kritikához, sőt indokolt esetben még az iróniához is, de ez a kritika legyen komoly, igazságos, megérdemelt, az irónia pedig okos és nem gonoszodó. Mennél gondosabban hajtja végre a tanár a fentieket, annál több lesz év végére a hibátlan dolgozatokat író tanulók száma.“

A rajz tanításának elmaradhatatlan része a tanulók munkájának, rajzainak bírálata. Ez a rendszeres bírálat nélkülözhetetlen a valóság tárgyainak, jelenségeinek mélyreható rajzi elemzőképessége, a megfigyelőképeség és az ábrázolóképeség fejlesztése szempontjából. Szorosabban vett nevelési szempontból pedig a rajzok óravégi bírálatának a tanulók közösségi nevelését kell szolgálnia. A jó rajzok tapasztalatából az osztály közösség tanul, a rossz rajzok hibáit a közösség feltárja, kollektív munkával, így segíti az osztály bírálatát a gyengébb rajzolókat.

Balogh Jenő a rajzóra végén történő bírálatok fontosságát sok tekintetben helyesen értékeli: (Balogh Jenő: „A rajz tanítás elvi alapjai.“ Bp. 1954. Tankönyvkiadó. — 97—98. lap.)

„... a közösség építése a mi tantárgyunkban (t. i. a rajzban) nagyon fontos kérdés. Az ábrázolási folyamat maga szubjektív jellegű, s ennek megfelelően a nevelői irányítás is messzemenően egyénekre vonatkozik. A rajz óra ezek szerint talaja lehet az individualista nevelésnek is, mint ahogyan régen az is volt.“

Balogh Jenő a rajz óra végén a következő kérdéssel indítaná meg a tanulók rajzainak közösségi bírálatát:

„Nézzük meg, milyen munkát végeztünk? — A kérdés mögött pedig ilyen gondolatsor húzódik meg: Volt egy közös célunk. A célt együttes erővel igyekeztünk megközelíteni. Ki lett közülünk elő-örse, kik az élosz-

tagai a munkának és milyen módon járult hozzá a közös eredményhez. Mert valamilyen mértékben mindenki megtette a magáét, hiszen senki sem maradt le, a feladatot mindenki megoldotta. Kitől vehetünk át olyan tapasztalatot, amely hasznos lesz és a legközelebbi rajzon még jobb lesz a közös eredmény? — Ilyen gondolatsor arra készíteti a tanulókat, hogy osztályügyet, közösségi ügyet lássanak a munka értékelésében.⁴

A következőkben *Heves megyei iskolák gyakorlati tapasztalata* alapján a feleletek bírálatára vonatkozóan az alábbiak kiemelését látjuk fontosnak:¹⁰

A feleletek értékelésével és bírálatával csak akkor nevelünk valóban tervszerűen helyes bírálatra, ha következetesen járunk el. Lényeges, hogy a tanulók pontosan tudják a munka, jó felelet követelményeit, pontosan ismerjék a mértékeket. Van olyan iskola is (pl. Dormánd), ahol következetesen úgy próbálják rávezetni a tanulókat az értékelés szempontjaira, hogy elmond a pedagógus egy leckét, ahogyan az az ötös követelményeinek megfelel; majd megbeszélik, hogyan lesz ebből a feleletből négyes, hármas, kettes, vagy elégtelen. Hasonlóan járt el a kartárs az írásbeli munkáknál is. Itt természetesen nem az a lényeg, hogy a tanár maga mintegy feleljen és elképzelt feleleteket bíráljon, hanem az, hogy a tanulók a gyakorlatban, a feleletek értékelésekor konkrétan lássák a követelményeket és e követelményekre pontosan felhívjuk figyelmüket.

Ha a tanulókkal bíráltatjuk a feleleteket, fontos a tanár irányítása, az, hogy a lényeges pozitívumok és negatívumok kiemelése megtörténjék. Lehet egyszerűen azt a kérdést feltenni: mi, vagy mik voltak a felelet legfőbb, vagy fő hibái, mit tudott jól, stb. Ehhez azonban azt kell még hozzáfűzni, hogy ilyenféle kiemelő bírálatra csak olyan osztály lesz képes, amely már bizonyos mértékig gyakorlott a felelet megítélésében és jól ismeri a követelményeket. Az is előfordulhat, hogy a tanulók egy-egy szóval jegyezhetik a hibákat és szempontok szerint beszélnek meg egyes felelet hibáit.

A gyakorlatban sok pedagógus bizonyos fokozottságot is érvényesít a feleletek bírálatában. Pl. eleinte maga a tanár bírál, ehhez szólnak a tanulók. Később egyre kevesebb a tanár észrevétele és egyre több az, amit a növendékek tesznek hozzá. Következő fokozat, hogy a tanár megfigyelési szempontokat ad a feleléshez. Később a megfigyelési szempontok is elmaradhatnak, mert a tanulók önállóan is jól tudják a bírálat szempontjait. Az is előfordul, hogy kijelölt bíráló van, aki bírál és egyben kijavítja a hibákat.

Mindezzel természetesen semmiképp sem mondhatjuk azt, hogy minden egyes feleletnek szükségszerűen a tanulók ilyen széleskörű bevonásával kell megbíráltatnia.

Ilyen általánosabb követelmények szoktak lenni: a hiánytalanság, a rendszeresség, az összefüggő felelés (önállóság), a lényeg kiemelése, a szabályok, törvények megértése és a gyakorlatban való alkalmazása.

A gyakorlat azt bizonyítja, hogy a legáltalánosabb követelmények tudatosítása és annak elérése, hogy a tanulók bírálatokban a követelmények szerint ítélik meg a feleleteket, feladatok elvégzését, hosszú és igen következetes nevelő munkát igényel. Viszonylag legkönnyebben tudják a tanulók megbírálni, hogy mi hiányzott a feleletről, mit hagyott ki a felelő a leckéből. Nehezebb ennél a rendszeresség és az önállóság követelményének megértése, a felelet összefüggő jellegének megértése és ennek alkalmaztatása a tanulók feleletében és bírálatokban. Még nehezebb elérnünk azt, hogy a tanulók bírálatokban azt is érvényesíteni tudják, vajon a felelő jól megértette-e és kidomborította-e a lényegét. Az elmélet és gyakorlat helyes viszonyának tudatosítása is fontos; a tanulók gyakran hajlandók arra, hogy „megelégedjenek” az anyag verbális tudásával, azt, hogy a gyakorlatban nem tudják kellően alkalmazni, nem tekintik sokszor súlyos hibának. Természetesen, az ellenkezőre is akad példa: néha a tanulók nem látják be, miért fontos a szabály biztos, pontos tudása akkor is, ha egyébként a gyakorlati alkalmazás jól megy. Ezek a tanítás gyakorlatában ma sűrűn előforduló problémák figyelmeztetnek arra, hogy itt igen céltudatos nevelő munkára van még szükség iskoláinkban.

Az eddigiekből következik, milyen nagy hiba, ha a tanár állandóan csak formálisan bírálja a feleleteket, a tanulók munkáját. (Pl. „elég jól feleltél” — „felületesen készültél”, stb.) Az ilyen formális bírálatok nem fejlesztik a tanulók önismeretét, kritikai érzékét. Sokszor egyáltalán nem világos a tanuló számára, miben volt felületes (egyáltalán: mi a „felületesség?”), vagy hanyag, stb. A formális bírálatok elburjánzása a tanár munkájában ilymódon gátja lesz a kritikai szellem kifejlődésének és a hibák kijavításának is.

A hosszabb feleletbírálatokra általában nem is lenne idő, de nincs is szükség rá állandóan, hanem csak olyan mértékben, hogy a tanulók helyes értékelési és bírálóképességét kifejlesszük, hogy tudatosan meg tudják ítélni a közösség tagjainak munkáját és a saját magukét is. A gyakorlati tapasztalatok szerint a tanulóknak a felelet bírálatába való bevonásakor fokozottan ügyeljen a tanár arra, hogy lényegtelen mozzanatokról ne keletkezzék vita a tanulók között (mondta-e a felelő, vagy nem mondta), valamint a bírálatok ne legyenek a tanuló

érdekében mondott védőbeszédék és a tanári osztályzat tekintélyét semmiképpen ne sértsék.

3. A bírálóképesség fejlesztése a tanulók magatartásával kapcsolatosan.

A tanulók munkáinak, a feleleteknek megbírálása, a bírálóképességnek ezzel kapcsolatos fejlesztése, nem az egyetlen és nem is legfőbb területe az iskolában a bírálóképesség fejlesztésének. Legalább olyan fontos a tanulók magatartásával, fegyelmeztségével kapcsolatos kritikai szellem kialakítása.

Kétségtelen, hogy a bíráló szellem fejlesztésének e két említett területe szoros kapcsolatban van egymással, de még sem azonosak. A tapasztalat szerint elég gyakori az, hogy viszonylag fejlett a tanulóközösségnek az erkölcsi magatartással kapcsolatos bírálata, ugyanakkor azonban a feleletek bírálatában a színvonal alacsonyabb. A munkával, feleletekkel kapcsolatos bírálóképesség fejlesztése kétségkívül elmélyültebbé teheti a magatartásra vonatkozó bírálatot is. A kétféle bírálat közt meglevő kapcsolatáról fentiekben a neveléslélektani vonatkozásokkal kapcsolatban már szólottunk.

A tanulók magatartásával kapcsolatos bírálat tekintetében iskoláink gyakorlata az utóbbi években sok *pozitív jelenséget* tudott produkálni.

Napjainkban az úttörőszervezetnek sok iskolában sikerült már elérnie, hogy a rajok, órsők maguk is öntevékenyen fellépjenek a hibák ellen. Elég gyakoriak az ilyenféle esetek: Tarnaleleszen (pétervásárai járás) az egyik tanuló verekedés közben eltörte társa töltőtollát. Az órs tagjai öntevékenyen rendkívüli gyűlésre jöttek össze és arra kötelezték mindkét verekedőt, hogy a töltőtoll árát ketten térítsék meg. — Besenyőtelken (füzesabonyi járás) az egyik tanuló csínytevésből (hogy az óra elmaradjon) vizes rongyot dugott a kályhacsőbe. Ettől a terem megtelt füsttel, úgy hogy az osztálynak egész órán a folvosón kellett tartózkodni. A csínytevőt rajgyűlésen maga a raj vonta felelősségre, azért, mert időt rabolt el a közösségtől.

Sok iskolánkban jelentős eredményeket értünk el az *őszinteségre* nevelésben. Bár őszinteség és önbírálat nem teljesen azonos (az őszinteség nem feltétlenül aktív jellegű), mégis az őszinteség lépcsője lehet a helyes önbírálat kifejlesztésének. Az őszinteségre nevelés is szívós meggyőzést igényel.

Pl. Fedemesen egy csíny elkövetője nem jelentkezett. A pedagógus tudta, ki volt a tettes, de el akarta érni, hogy jelentkezzen az illető. Napokig tartó meggyőző munkával „megtört a jég”: a tettes önként jelentkezett. — Vagy egy másik példa: Felnémeten a hetes felírja a táblára a rendetlenkedők nevét. Számonkéréskor a táblán szereplők maguktól mondják el, miért kerültek a táblára.

Iskoláink életében arra is van — nem is ritkán — példa, hogy a tanulók szinte úlszigorúan ítélnék meg hibákat. (Pl.

elhatározzák, hogy egy hiba miatt hetekig kizárják pajtásukat a játékból, hosszabb ideig nem beszélnek vele, stb.) Ilyenkor kerülhet sor a pedagógus *fékező* szerepére: meg kell győzni a tanulókat arról, hogy a kritika, a büntetés túlszigorú volt, helytelen. — A közösség ilyen szigorúsága nem feltétlenül a közösség fejlettségének jele. Lehetséges, hogy meggondolatlanságból, kellő mérlegelés híján, — tehát éppen fejletlenségből — ered a túl szigorú „bírálat”, illetve büntetés.

Nemcsak csínyek, közösségellenes magatartás esetében nyilvánul meg elég gyakran helyes kritika, hanem a tanulóközösség életének sok mozzanatában szerepel a kritikai szellem.

Horton a tisztaságfelelősöket október elején választották. Ezek munkája azonban ellaposodott, tevékenységük csak az osztálytermekben lehalló nagyobb papír, szemét darabok összegyűjtésére szorítkozott. Ennek oka nagyrészt az volt, hogy a nevelők sem tulajdonítottak elég nagy jelentőséget a tisztaságfelelősök munkájára. November végén a községi Vöröskereszt révén az iskolába eljutott a „Tiszta ügy” c. film. A tanulók megnézték a filmet. A film hatása az V. fiúosztályban hamarosan meglátszott. P. L. és M. L. rendszeresen piszkos öltözetben, régi, sártól fehérló cipőben, fésületlenül, piszkos kézzel jártak iskolába. A tisztaságfelelős az osztály előtt többször is figyelmeztette őket arra, hogy tisztálkodjanak, de eredménytelenül. Egy alkalommal a fi'm vetítése után következő napon a tisztaságfelelős mosdófelszerelést hozott magával az iskolába. A tiszta vízzel telt mosdótól mellé azokat lerakta. Mindenki várta a fejleményeket. A feszült csendben a tisztaságfelelős azt mondta: P. L. és M. L. cipője már hetek óta sáros, kezük állandóan piszkos. Most én kitisztítom a cipőjüket, megmosom a kezüket. Tudom ha egyszer tiszták lesznek, később maguktól is fognak tisztálkodni”. A két fiú kicsit elszégyellte magát, nem engedték, hogy a tisztaságfelelős tisztítsa ki a cipőjüket, hanem maguk tették meg azt. Másnap mindkét fiú tisztán jött az iskolába.

Ugyanabban az iskolában a VI. fiúosztályban nehezen ment a vasgyűjtés. A rajparancsnok a faliújságon keresztül bírálta az osztályt: Csigát rajzolt, amely vasdarabot húz. Másnap öten jelentették, hogy már át is adták a gyűjtött vasat az átvevőnek.

Noha az osztályközösségek életének területéről sok ehhez hasonló példát lehetne felsorolni, még sem állíthatjuk azonban azt, hogy az ilyenféle esetek viszonylagos gyakorisága szükség-szerűen azt bizonyítja, hogy iskoláinkban, úttörőcsapatainkban fejlett bírálószellem uralkodik.

Az ehhez hasonló esetek azért nem bizonyítják feltétlenül a kritikai szellem fejlettségét, mert nem rendszeresen fordulnak elő és többnyire csak egyes kirívó esetekre vonatkoznak.

Sok esetben a tanulók őrsi gyűlésen úgy „bírálják” egymást, hogy: „Mit szólna az osztályfőnök, ha itt lenne? . . .”, vagy: Elmondom X. nőnek, stb. (Mint ez pl. az egyik hatvanj általános iskola V. osztályának őrsi gyűlésén történt, de az ilyenféle bírálat nem tartozik a ritkaságok közé.)

A helyes bírálat feltétlenül konkrét és építő jellegű. Ezért fejlesztette pl. helyes irányban a tanulók bírálatát a gyöngyösi

II. sz. általános iskola egyik tanára a következő esetben: Az osztályközösség erélyesen megbírálta és feleiösségre vonta az egyik tanulót, amiért sorozatosan elkésett. A pedagógus az osztályközösség bírálata után feltette a kérdést: Hogyan fogunk segíteni X-nek abban, hogy máskor ne késsen? Az egyik közel lakó tanuló mindjárt vállalkozott is arra, hogy minden reggel fél 8-kor beszél X-hez. Így a jövőben megelőzik a késéseket.

* * *

Szambrosz a bírálat-önbírálatra nevelés tekintetében különösen hangsúlyozza a megfelelő *közösségi* tradíciók fontosságát, a szervezett jelleget. A helyes bírálati szellem kialakítására a következő szervezeti formákat ajánlja a középiskolában:

- a) A gyűléseket, (osztály, — Komszomolja)
- b) a hibák faliújságbeli bírálatát,
- c) úgynevezett speciális röpgyűléseket a fegyelmetlenség, eredménytelenség leküzdésére,
- d) közösségi megbízásokat és beszámolást a közösség előtt.

Ahol jól működik a Komszomlj, jó a közösségi élet, ott a bírálati szellem is jó. Viszont ahol a közösség szervezetlen, a tanulók passzívok, ott nincs helyes bírálat-önbírálat. Szambrosz erre a következő példát írja le:

Egyik IX. osztályban a negyedév lezárásakor osztályfőnöki órán volt jelen. Az osztályfőnök először általánosságokban jellemezte az eredményt, majd egyes tanulók dicsérete, vagy korholása, fenyegetése következett. Aztán beszéde végén feltette a kérdést, hogy az osztály szóljon hozzá az eredményhez. Senki nem jelentkezett hozzászólásra, az osztály passzív hallgatásba burkolódzott. Végül is az osztályfőnök befejezte az órát. — Óra után az egyik lány így szólt: „Milyen jó, hogy ma hamar végződött...”. A cikkíró megkérdezte: Miért hamar? Azért, mert a tanulók nem szóltak hozzá? — A tanuló válasza: „Nem, mi sosem szólunk hozzá. De máskor a tanár többet szokott szidni, ma kevesebbet”. Szambrosz itt a tanulók passzivitásának leküzdését tekinti fontosnak. Csak akkor számíthatunk bírálatra, — önbírálatra, ha aktivitásra neveljük a tanulókat, de az ehhez hasonló alkalmakat a Komszomlj-szervezet, az aktivisták segítségével, gondosan előkészítjük. Nem helyes túlzottan a hibákat előtérbe tolni, fel kell deríteni a hibák okait és kiküszöbölésük módjait. A legfontosabb, hogy a tanulókat a kollektíva erejével mozgósítsuk a hibák kiküszöbölésére.

A magunk részéről ehhez hasonló esetet említhetünk. Egyik kis heves megyei község általános iskolájában osztályfőnöki órán feltűnő passzivitást találtunk. (V.—VI. osztályban.) Amint az osztályfőnökkel való beszélgetésből kiderült, a kartárs nem törekszik eléggé a tanulók aktivizálására, feladatok adására; a hetesi feladatot is eléggé leszűkíti. A tanulók önállóságára nevelése, aktivizálása háttérbe szorul. Ezért olyan passzív az osztály; saját hibáikat ugyan látják, de egymás bírálatához passzívok. Nem lehet a bírálószellemet csak egyes, ritka alkalmak-

ra elérni; ha nem rendszeres, szervezett aktivizáláson alapul a bírálóképesség fejlesztése, nem várhatunk e téren csodákat.

* * *

Az osztályfőnöki munka egésze és annak hétről-hétre visz-szatérő, az órarendben szereplő szervezeti kerete az *osztályfő-nöki óra* nagytartósságú a tanulók magatartásának bírálatában és a helyes kritikai szellem kialakításában. Ezért sajnálatos, hogy az osztályfőnöki nevelő munkával foglalkozó eddigi ta-pasztalatgyűjtemények nem emelik ki eléggé az osztályfőnöki órának a szerepét a bírálóképesség fejlesztésében.

Az osztályfőnöki óráknak ez a jelentősége a „Köznevelésben” az utóbbi években e témáról írt cikkekben fel-fel csillan ugyan, azonban még mindig nem kellő hangsúllyal. Így pl. az 1953. III. 15-i számban az osztály-főnöki óráknak két típusáról olvashatunk. Az egyik a heti beszámolót és ehhez kapcsolódó kiselőadást foglalja magában, a másik típus sajtóismer-tetést és politikai beszámolót tartalmaz. E keretek között helyet kap tehát a bírálat (a heti beszámolóban), azonban ez nem minden osztályfőnöki órán történik meg. — Az 1954. I. 15-i számában az osztályfőnöki munkáról szóló kiadvány bírálatra olvasható. A cikk nem kifogásolja azt, hogy a ki-advány az osztályközösség bírálókétségének fejlesztését nem hangsú-lyozza eléggé. — Az 1954. XI. 1-i számban az osztályfőnöki óráról írt cikk említi a felelősök jelentését és azt, hogy „a tanár értékeli az osztály eredményeit”. Itt sem emelkedik ki azonban az osztályközösség bírálatá-nak, mint kollektív bírálatnak a jelentősége, mert csupán az osztályfőnök értékelése említődik.

A gyakorlat e tekintetben előtte jár az elméletnek, mert a Kartársak többnyire rendszeresen beiktatják az osztályközössé-gek bírálatát az osztályfőnöki óra rendjébe.

Gyakori az olyan osztályfőnöki óra, amilyenről az egyik gyöngyösi kartárs számol be:

„Osztályfőnöki óráimon a tanulók a fegyelmi esetekről, tanul-mányi eredményeikről, önmaguk számolnak be, az erre illetékesek. — Ennek előnye, hogy nincs árulkodás. A tanulmányi felelős az osztályfőnöki órákon rendszeresen beszámol a tanulmányi eredmények-ről, a szorgalom hanyatlásáról, illetőleg a gyengébb tanulók észrevehető erőfeszítéséről. Egyszer az egyik leány rendszeresen nem készült az órák-ra. A tanulmányi felelős megbírálta hanyagságát. A hozzászóló tanulók is próbálták magyarázni és megbírálni a tanuló meglepő hanyatlását. A közösségi bírálat hatására a megbírált tanuló őszintén feltárta a hely-zetet. Édesanyja Pestre költözött, szülei válnak. Egyedül maradt otthon öccsével. Életkörülményeinek megváltoztatása szorgalmát, magatartását is megváltoztatta. Osztálytársai megmagyarázták neki, hogy ezzel nem oldja meg nehéz helyzetét. Megszervezték, hogy felváltva a délutánokat más-más tölti nála és együtt tanulnak. A közösség segítő bírálatát átsegít-tette a hanyatló és kedvetlen tanuló nehézségeim.

A magatartás bírálatának fontos tényezője, — egyben szer-vezeti kerete, — az ifjúsági szervezet. Ennek a tanulók öntevé-keny bírálatának fejlesztésében gyakorolt nagy szerepére *Ágoston György műve* (A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom, Bp. 1952.) mutatott rá. A társadalmi munkával, az ifjúsági moz-

galmi munkával, feladatokkal kapcsolatos bírálat és önbírálat, a vezetőségek időnkénti beszámolóí (főleg a középiskolában, a DISZ szervezetben), bírálati, a tagság bírálata és önbírálata ezekkel kapcsolatosan, — kitűnő iskolái a kritikai szellem építő fejlesztésének.

Problematikus napjainkban még az elsődleges és teljes közösség bírálatának összefüggése, viszonya. Sok úttörőcsapatban az elsődleges közösségekben, az őrsi életben alig van bírálat és önbírálat. Ennek oka tapasztalataink szerint az, hogy az osztály aktívája, aktív magja, — ahol már ilyesmi kialakult, — viszonylag szűkkörű, eloszlik az osztályban, és az elsődleges közösségeket nem tudja eléggé mozgatni. Ezért passzívak sok helyütt az elsődleges közösségek. (Persze, ha az egész közösséget a passzivitás jellemzi, ez többnyire az elsődleges közösségekre is erősen rányomja bélyegét). — Hiányosság még az is, hogy sok helyütt a közösségek, — őrök, rajok, — nem, vagy csak nagyritkán bírálják egymást; a teljes közösségben is jobbra csak egyes tanulókat bírálnak, jóval ritkább eset, ha a teljes közösség a kisebb, elsődleges közösségeket is bírálja. Mindezek a jelenségek kétségkívül mai közösségi nevelésünk további teendőire mutatnak rá. É szempontból is hangsúlyozni kell a *munkára nevelés* fokozott jelentőségét: a munka, a feladatok adása a különböző közösségek számára kitűnő alkalmakat szolgáltat a kiterjedtebb közösségek közötti bírálószellemre is.

A tanulók magatartásával kapcsolatos bírálat-önbírálat jelenlegi helyzetét abban foglalhatjuk össze, hogy bár sok esetben öntevékeny és helyes kritikai magatartással is találkozunk, az eredmények korántsem azt tükrözik, hogy tanulóközösségeinkben általában megfelelő jó bírálati szellem uralkodik. A bírálat többnyire nem elég rendszeres, sok helyütt a hagyományos szervezetj keretek nem alakultak ki még eléggé. Sok iskolánkat, úttörőcsapatunkat, DISZ szervezetünket bizonyos passzivitás jellemzi, elég gyakori a helytelen bírálat (árulkodás), vagy a bírálat hiánya (betyárbecsület), az önbírálat hiánya, vagy a formális önbírálat, melynek nincs elég súlya, nem követi a hibák kijavítása.

Ha a hibák okait akarjuk feltárni vizsgálni kell azokat a *feltételeket*, amelyek a hibákat előidézik, amelyek elősegítik a hibák elburjánzását. *Melyek a kritikai szellem fejlettségét befolyásoló körülmények?*

Kétségtelen, hogy a tanulók helyes kritikai érzékére nagy hatással van az otthoni környezet. Tapasztalatunk szerint az öntudatos munkás- és parasztszülők gyermekeinél inkább mutatkozik helyes bírálószellem, mint olyanoknál, akiknek otthoni

környezete politikai szempontból nem megfelelő. Az ilyen tanulók sok esetben vagy passzívításba húzódnak vissza, vagy éppen ellenkezőleg, fel akarnak tűnni sokszor helytelen bírálatukkal. A tanulók otthoni környezetének önző, kispolgári, individualista beállítottsága igen károsan befolyásolja a helyes kritikai érzék kibontakozását. Ilyen esetekben gyakori az egyoldalú és feleslegesen sok kritizálás, az önbírálat hiánya, vagy a tanuló passzívítása, érdektelensége a közösség élete iránt.

Iskoláinkban elég súlyos gondot okoznak az olyan tanulók, akikhez kevésbé, vagy egyáltalán nem férközhetnek a nevelők, akikről a bírálat leperog és teljesen érdektelenek. Az ilyen érdektelenség, teljes elzárkózás oka is többnyire az iskolán kívüli környezet kedvezőtlen hatása szokott lenni. Pl. néhány szőlőtermelő vidéken nehézséget okoz az iskolában is a szülők könnyelműsége, nemtörődömsége, ami különösen a szüreti időszakban ölt nagy arányokat. (Pl. Gyöngyöspata.) Olyan helyeken, ahol nagy a munkásvándorlás, kevés az öntudatos dolgozó és a családi életben is bajok mutatkoznak, a tanulók egy részénél elharapózik az érdektelenség. Ezekre a tanulókra a kritika hatástalan, vagy kevésbé hatásos. (Pl. Egercsehi-bányatelep)

Bizonyos, hogy az ehhez hasonló kedvezőtlen körülmények megnehezítik a pedagógusok fáradozását a kritikai szellem fejlesztésében. Nem „reménytelen esetek” azonban ezek sem. A helyi pártszervezetek, tanácsok, tömegszervezetek segítségével, a szülőkkel való jó kapcsolatokkal, *helyes közvélemény megteremtésével* le lehet küzdeni, vagy legalább is nagymértékben csökkenteni lehet a kritikai szellemet bénító körülményeket is.

Mindezek az okok és feltételek kétségkívül szerepet játszanak egyes iskolai közösségek bíráló szellemének fejlettségében. A döntő azonban nem ez, hanem magának a közösségnek fejlettsége. A fejlett közösség el tudja érni, hogy a kedvezőtlen környezetből odakerült önző beállítottságú tanulók hibáikat elhagyják, és helyes, aktív, jó kritikai szellemmel kitűnő tagjai legyenek a közösségnek. Iskolai és úttörő szervezeteinkben sok esetben nincsen kellő lendület, mozgás, hiányoznak a vonzó perspektívák, az igazi közösségi feladatok. Alapvetően a közösségnek ezek a hibái, fejletlensége magyarázza meg tanulóközösségeink hiányosságait és hibáit a kritikai szellem terén. A közösség irányítóin, pedagógusokon, a pedagógus közösségen múlik tehát a helyes bírálóképesség fejlesztésének oroszlán-része.

A tanuló magatartásával kapcsolatos kritika — éppen a tanulók életkori sajátosságai, a közösségek fejletlensége következtében — nem lehet bizonyos értelemben korlátlan.

Ezért vetődik fel a kérdés: mennyire engedhető meg az igazgató és a pedagógusok megbírálása a tanuló részéről?

Nyilvánvaló, hogy a tanulók korlátlan bírálati jogának megengedése az iskolai munka dezorganizálására vezet. Annál veszélyesebb ez, minél szervezetlenebb, fejletlenebb, kevésbé öntudatos a közösség. Ezért, — főleg iskoláink jelenlegi helyzetében, — nem engedhetjük meg, hogy a tanulók a pedagógusokat bírálják. Ezt a véleményt képviseli a középiskolára vonatkozóan Szambrosz cikke.

Ezzel az általános elvi állásponttal kapcsolatban azonban három megjegyzést kell tennünk:

a) A tanulóknak a pedagógussal szemben való bírálatát nem tekinthetjük feltétlen és abszolút érvényű pedagógiai törvénynek. Fejlett közösségben — mint arra Makarenko közösségében több példát is ismerünk, — előforculhat, hogy a közösség bíráló észrevételt, bíráló javaslatot tesz a pedagógus irányában. Ezt a kérdést is dialektikusan kell tehát felfogni. Ha azonban ma általában elismernénk a tanulók bírálati jogát a pedagógusok irányában, ezzel a pedagógia átkos kártevéséhez vezetnénk vissza.

b) Mint az eddigiekből látszik, számos megfelelő alkalma van az iskolában és az ifjúsági mozgalomban a bírálókészség fejlesztésének. — Még sem helyes mindenestől visszafojtani — főleg középiskolákban — a tanulók bíráló észrevételeit, bíráló javaslatait. A tanulókat ösztönözni kell nevelni; ehhez hozzátartozik, hogy akár az érdekelt tanárnak, akár az osztályfőnöknek elmondhassák — természetesen megfelelő udvarias formában — esetleges bíráló jellegű észrevételeiket is. Lényeges azonban, hogy az ilyenféle őszinte megnyilvánulások semmiesetre sem lehetnek közvetlenül a személy ellen irányulók, a fegyelmet, a tanári tekintélyt aláásók. Az ilyen destruktív, vagy nem megfelelő alkalommal és formában jelentkező bírálatot semmiképpen sem engedhetjük meg.

c) Hogyan tudatosítsuk és magyarázzuk meg a tanulóknak, hogy a tanárt nincs joguk általában bírálni? Erre vonatkozólag Szambrosz, aki a középiskolában is teljesen elveti a tanulók bírálatát a pedagógusokkal szemben, a következő elvet állítja fel: az iskola vezetőjét és a pedagógusokat azért nem bírálhatják a tanulók, mert az ilyen bírálat árt a közösségnek. Tehát nem azért, mert egyszerűen „megtiltották”. Szambrosz ugyanakkor hangsúlyozza, hogy hiba lenne a tanulókat, nem aktívizálni és szervezeten nem harcba vezetni a hibák leküzdésére.

4. A pedagógus-kollektíva szerepe a bírálóképesség fejlesztésében.

A kritikai szellem fejlettsége kétségkívül tükörképe annak, hogy a pedagógusok, a pedagógus kollektíva milyen fokon áll a bírálat és önbírálat terén. Nyilvánvaló, hogy az olyan kollektívák amelyek passzívak, ahol hiányzik a helyes elvi szókimondó bírálat, vagy ahol ilyen igény nem is jelentkezik, ott kevés eredmény mutatkozik a tanulók bírálóképességében. Nagy szerepe van tehát a bírálóképesség fejlesztésében a nevelők kommunista, elvi kritikai szellemének, a helyes kritikai szellem fejlesztésének. Ez nagy mértékben az iskolai pártszervezet jó nevelő munkájának függvénye. Jelentékeny szerepe van továbbá a társadalmi munkának, tömegszervezetek nevelő munkájának, valamint a pedagógusok ideológiai-politikai továbbképzésének is.

Azt, hogy a nevelőtevékenység önismeretet, önbírálatot, mások tapasztalatain való okulást kíván, már régóta hangoztatták a haladó pedagógusok. Tavasi Lajos írta 1847-ben:

„Azon szülő legrosszabbul neveli gyermekét, ki sohasem nézi meg, mint nevelnek mások; ki sohasem tanulja meg, mint nevelnek mások; ki soha sem értekezik más szülővel, mint kellene a gyermeket jobban, celszerűbben, önjövőjüket megállapítandóbban nevelni; épen így nézem én a dolgot a nevelők között is egymásra mérve; ők, mint nevelők, a szütek, ugy szütek, szellemi éltetők es nemzők a nevelők is; ők tehát mondom, ha egymásra nem akarnának figyelmezní, egymást meglesní, egymást **megbírítani** (Kiemelés tőlem, B. J.), egymást bátorítani, serkenteni, szóval, egymástól tanulni: vajjon miként nevelhetik önmagukra hagyatottan nevéndékeiket.“ (Tavasi Lajos: Vál. Ped. Művei. Bp., 1955. Tankönyvkiadó, 25. l.)

A mi társadalmunkban a pedagógusitól és a pedagógus közösségtől magasrendű példamutatást várunk, a bírálat-önbírálat fejlesztése terén is.

A mi pedagógusainknak igazi kommunista céltudatossággal, közös erőfeszítéssel kell törekedniök a helyes kritikai szellem kifejlesztésére. Nem érhetünk el valódi eredményt, ha pedagógus közösségeinkből hiányzik a valódi céltudatosság, a helyes kritikai szellem. A példamutatásnak (Vö. Petrov: A pedagógus tekintélye és személyes példaadása, Bp. 1952. Tankönyvkiadó) óriási jelentősége van akkor is, ha a pedagógus közösségek beíső életének hibáit, a kritikai szellem fogyatékoságait a növendékek közvetlenül nem tapasztalják. Makarenko figyelmeztet arra, hogy a pedagógus közösségben nem lehet helye a friivol, gúnyolódó hangnemnek, a kritika eltompulásának, hiányának.¹¹

A pedagógus közösségekben tehát példamutatóan helyes, bátor bírálószellemre van szükség. Ezért nagy hiba, hogy sok helyütt a bírálatok eivontak, formalisztikusak, nem személy sze-

rintiek, vagy esetleg személyeskedők. (Vö. Köznevelés 1951. április 15. számában Huszár Pál cikke a nevelői értekezletekről.)

* * *

A pedagógus közösségnek a tanulókkal kapcsolatos bírálattát jellemezze a tapintatosság és ugyanakkor, ha a helyzet megkívánja, a bátorság, az erélyes fellépés. Nagyszerű példát ad az éles, bátor kritikai kérdés feltevésre *Kalinyin*.

A Nagy Honvédő Háború idején az egyik nevelőintézet tanulói a légi bombázásoktól megijedve, elmenekültek. Az intézet igazgatósága, miután a növendékek visszatértek, igyekezett behatóan megmagyarázni a tanulóknak, hogy mennyire helytelen volt a menekülés. *Kalinyin*, a pedagógusoknak ezzel a reagálásával kapcsolatban elégedetlenségét fejezte ki: „Ez nem elég. Össze kellett volna gyűjteni a fiúkat és megmondani nekik: „Ti gyáva legények! Megfutamodtatok? Micsoda honvédők vagytok ti? Apáitok harcolnak a fasisztákkal, ti pedig szétszaladtok a falvakba. Abban bízunk, hogy megvédték az iskolát, ti pedig hősiesen megfutamodtatok... Így kellett volna megszegyeníteni a fiúkat, azután azt mondani: „Rajta, építsünk óvóhelyet, hogy biztonságban legyetek, készüljünk fel a bombázásokra!“ (*Kalinyin: A kommunista nevelésről, Bp., 1949., 166. l.*)

A helyes, bátor kritikai szellem kifejlődése a pedagógus kollektívában elengedhetetlen követelménye annak, hogy a tanulók közt helyes kritikai szellemet tudjanak kialakítani. Lagymatag, passzív, heiyetlenül kritizáló pedagógusok nem tudhatnak igazán kommunista kritikára nevelni.

* * *

Tapasztalatgyűjtésünk arra vall, hogy a pedagógusok tudatában és gyakorlatában is sok a téves nézet, helytelen irányzat a bírálóképesség fejlesztése terén.

Sokan leszűkítik a bírálóképesség fejlesztésének problémáját a feletetésre. Ez a lényegében intellektualista beállítottság káros, mert éppen a kritikai szellem erkölcsi, közösségi nevelőhatását szorítja háttérbe. Ezzel az intellektualista magatartással függ össze az is, hogy az úttörőszervezet szerepét sokan nem látják tisztán.

Véleményeltérések vannak abban is, hogy az egyes életkorokban mennyi valósítható meg a bírálóképesség fejlesztése terén. Akadnak, akik szerint az alsó tagozatban, inkább csak a külső renddel kapcsolatban lehet kritikára nevelni (pl. Egerbocs). Mások szerint viszont — helyesen — már az alsó tagozatban is nagy gondot kell fordítani a helyes bírálat-önbírálat fejlesztésére. — A középiskolai nevelők pedig gyakran hajlamosak lebecsülni az ált. iskola munkáját e téren, és szinte előlről kezdik a bírálóképesség fejlesztését.

Az iskolai tantestületek egy részében napjainkban már igyekeznek tervszerűen foglalkozni a bírálóképesség fejlesztésével. Nem ritka eset az, hogy a tantestület hetenként megbeszéli:

milyen kritikai szempontokat beszéljen meg az úttörő vezető a csapatgárdistákkal (pl. Felsőtárkány). Néhol azt is felmérik, milyen hibák mutatkoztak a kritikai szellem terén, mi a teendő e téren a következő félévben. Szívalomban (füzesabonyi j.) pl. a tantestület e félévben azt tapasztalta, hogy a tanulók inkább csak a rosszat veszik észre, csak hibákat bírálnak, ugyanakkor pedig elhanyagolják a jó feleletek elismerését, pozitív értékelését. Ezen a területen akar a tantestület változtatni, mert az egyoldalú, csak negatívumokat feltáró kritika egy bizonyos idő múlva csüggesztőleg hat. Ugyanabban az iskolában az a hiba is mutatkozott, hogy az alsó tagozatban csak egy-kétszavas bírálatra voltak képesek a tanulók. Természetes, hogy ezen a hibán is változtatni kell: az alsó tagozatban is fejleszteni kell a kritikai érzéket, a tanulók életkori sajátjaihoz mérten; ha az alsó tagozatot elhanyagoljuk e téren, annál nehezebb a felső tagozatban tanító nevelők dolga. Megállapította továbbá az iskola tantestülete, hogy a tanulók önbírálata fogyatékos, önbírálat helyett a *mentegetőzés* terjedt el. Ezen a hibán a szülőkkal való foglalkozás útján is, segíteni akar a testület, mert ez a hiba a felnőtteknél is erősen mutatkozik. Vannak iskolák, ahol az osztályokkal megbeszélik, milyen büntetést, közösségi feladatot adjanak a fegyelmezetlen és hanyag tanulóknak (pl. Egerfarmos).

A kartársakhoz intézett kérdésünkre érkezett olyan válasz is, mely azt javasolja, hogy a tantestületekben legyen külön felelőse a bírálatra-önbírálatra nevelésnek. (Besenyőtelek, füzesabonyi j.) Ez a javaslat azonban nem helyeselhető, mert speciális feladatot csinálna a kritikai nevelésből, a kartársak elkülönítve látnák e problémákat a közösségi neveléstől. Különben pedig a bírálószellem fejlesztéséből minden kartársnak ki kell vennie a részét, az osztályfőnököknek, osztályfőnöki munkaközösségeknek kétségkívül feladatkörükbe tartozik a nyilvántartás és koordinálás, irányítás.

Nem egy esetben talákoztunk azonban bizonyos tanácsatlansággal is a pedagógusok körében a kritikai szellem fejlesztésének kérdésében.

Akadtak, akik a bírálóképesség fejlesztésére vonatkozó kérdésünkre hosszas gondolkodás után is — alig tudtak válaszolni. Volt kartárs, aki a bírálóképesség megnyilvánulására, a helyes kritikai szellem érvényesülésére nem tudott konkrét eseteket felhozni, a kérdést „nehéz”-nek találta. Nem ritka az olyan tanár, osztályfőnök, akinek nincsenek határozott elképzelései a kritikai képesség fejlesztéséről, nevelési eljárása ez irányban nem tudatos, nem következetes.

Elég gyakran okoz problémát az, hogy hol kezdjük a kriti-

kai szellem fejlesztését, milyen részfeladatokat kell megoldani. Nyilvánvaló, hogy a bírálóképesség fejlesztése is olyan terület, ahol a legkevésbé lehet „recepteket” ajánlani. Az osztályközösség helyzetének ismeretében kell megállapítania a pedagógus közösségnek, hogy mi a „döntő láncszem”, mi legyen a teendők sorrendje a bírálóképesség fejlesztésében. Sok pedagógus elsődrendű feladatként az őszinteségre nevelést, a közösségellenesség leküzdését, a helytelen „bírálat” (áruikodás, betyárbecsület, passzívítás) és a közösségi magatartás, feladatok elvégzésével kapcsolatos bírálat és önbírálat fejlesztését látja. A helyes perspektívák felállítása jelöli meg a bírálóképesség fejlesztésének útját is.

* * *

Tapasztalatgyűjtésünk alapján a bírálat-önbírálat fejlesztésére pedagógus közösségeink számára a következő teendőket, illetve fejlődést látjuk fontosnak.

1. Maga a tantestület fejlesszen ki helyes, építő, bátor kritikai szellemet.

2. Az osztály, valamint az úttörő szervezet elé megfelelő vonzó perspektívákat állítsunk. Fejlesszünk ki hagyományokat, szervezeti kereteket a kritika helyes érvényesítésére. Nem tévesztethetjük szem elől, hogy a helyes bírálószellem alapja: a jó közösségi élet, az iskolának a társadalom életével való állandó kapcsolata.

3. A tantestületek tanulmányozzák a szovjet pedagógia tapasztalatait a közösségi nevelés, a bírálat-önbírálat fejlesztése terén. Különösen, az osztályfőnökök, az Osztályfőnöki Munkaközösségek legyenek az ilyen irányú helyes tapasztalatgyűjtés, tapasztalatcsere aktív motorjai.

V.

A bírálóképesség fejlesztésének néhány elvi szempontja a Pedagógiai Főiskolán.

A tanulók kritikai érzékének fejlesztését természetesen csak olyan pedagógusok végezhetik jól, akik maguk is helyes, kommunista kritikai szellemmel rendelkeznek. Ezért van a főiskolai oktató-nevelőmunkában is nagy jelentősége a hallgatók helyes kritikai nevelésének.

Minthogy a főiskolai hallgatók 18—21 évesek, nyilvánvaló, hogy az ő bírálóképességük fejlesztése több tekintetben eltér az általános és középiskolák nevelésétől e tekintetben is. A főiskolai kritikai érzék fejlesztése minőségileg is, szervezeten is,

módszer tekintetében is eltéréseket mutat az általános és középiskoláknak az előző fejezetben vázolt problémáihoz viszonyítva. A főiskolai hallgatók kritikai szelleme jóval mélyebb, átfogóbb, tudatosabb kell hogy legyen, mint a középiskolásoké. A főiskolai hallgatók bírálóképességének fejlesztésében sokkal közvetlenebb irányító szerepe van a főiskolai pártszervezetnek (amelynek a hallgatók közül is vannak tagjai) és a DISZ Bizottságnak: sokkal fejlettebben, érettebben kell itt érvényesülni a hallgatók önállóságának, aktivitásának, mint a középiskolában. E követelményekkel természetesen nem csorbítjuk a főiskola oktató személyzetének, pedagógus kollektívájának szerepét a hallgatók bírálóképességének fejlesztésében.

Melyek a főiskolai hallgatók kritikai nevelésének legfőbb területei, alapvető szempontjai?

1. A főiskolai tananyag polémikussága.

Kétségtelen, hogy a főiskolai tananyagoknak sokkal mélyrehatóbban polémikus jellegűnek kell lennie, mint az alsóbb iskolák anyagának; ezt bizonyos mértékig az egyes szaktárgyak programjának is tükröznie kell.

Az anyag polémikussága tekintetében a gyakorlatban két véglet fordulhat elő: Az egyik végletet a múlt burzsoá pozitívizmusa, objektívizmusa jelenti. Ez arra hajlott — főleg a társadalomtudományi tárgyakban —, hogy az anyagot csupa polémizálássá oldja fel. A szemponttalan és túlzott polémizálás pedig oda vezet, hogy a hallgatók a fától nem látják az erdőt, éppen a lényeges vitás kérdéseket tévesztik szem elől. A múlt burzsoá felsőoktatásában az ilyen pozitívista, objektívista túlpolémizálás társadalmi funkciója az volt, hogy a valóságban lényeges vitás kérdésekről elterelje a figyelmet, eiködösítse az osztályharc tükröződését a tudományok területén.

A másik végletet a viták óvatos elkerülése jelenti; az ilyenféle beállítottság a múlt években az anyag sematikus tárgyalására, felszínes „átpolitizálására”, és esetleg némelykor a burzsoá tudomány felszínes, sommás bírálatára vezetett. Ez az álláspont lényegében meghamisítja a valóságot, a tudományok történetét, hiszen a tudományban mindig voltak és vannak is viták, sőt a tudomány vitákban fejlődik. Az is bizonyos, hogy ennek az elvnek érvényesítése a főiskolai színvonal süllyesztéséhez vezetne.

Nyilvánvaló, hogy egyik véglet sem helyes. Mi legyen tehát az álláspontunk? Valami „arany középút?” Semmiképpen, mert ez valami elvtelen egyeztetése lenne a két álláspontnak. Nézetünk szerint itt az eligazító elv az, hogy a főiskolai tananyagunk

legfőbb vonásaiban tükröznie kell az illető tudomány fejlődését, a vitákon keresztül. Elengedhetetlen tehát, hogy minden lényeges, a szaktudomány szempontjából fontos vita szerepeljen a főiskolai anyagban. E fő, eligazító szempont mellett gondosan mérlegelni kell azonban, hogy melyek a csakugyan fontos, lényeges viták: hiba lenne lényegtelen viták tárgyalásával a biztos, helyes álláspontot, a tudomány fejlődésének irányvonalát elhomályosítani a hallgatók tudatában.

A főiskolai speciál-, és fakultatív kollégiumokban, — a dolog természetének megfelelően — szerepelhet polémia kevésbé döntő kérdésekkel kapcsolatban is. Itt is szeml előtt kell azonban tartani azt, hogy a hallgatók előtt a tudományos, marxista álláspont mindenkor tisztán álljon, ne legyen öncélú és áttekinthetetlen a polémizálás.

Nagy szerepe van a főiskolai *marxizmus-leninizmus* oktatásának a helyes kritikai szellem kifejlesztésében. A politikai gazdaságtani és filozófiai anyag megsemmisítő kritikáját adja az osztálytársadalmak gazdasági-társadalmi rendjének, és kulcsot ad a reakciós tudomány, filozófia pártos, marxista kritikájához is. A párttörténet pedig a helyes, pártszerű kritikai magatartáshoz ad elméleti alapot és gyakorlati útmutatást.

A főiskolai *pedagógiai tárgyak* fontos szerepet töltenek be abban, hogy a hallgatók marxista pedagógiai alaplátását valóban pártossá, *kritikaivá* formálják. A pedagógiai tárgyak akkor tudnak valóban sokat nyújtani a kritikai szellem fejlesztéséhez, ha a *történeti szemléletet*, kritikát érvényesítjük a pedagógiai tárgyak oktatásában.¹² Mit jelent ez pl. a *didaktika* területén? Melyek azok a vitás problémák, melyeket kritikailag tisztázunk a didaktika területén? Ilyenek:

A tények és általánosítások viszonyára vonatkozó burzsoá álláspontok bírálata és ezzel együtt a marxista pedagógia magasabbrendűségének bizonyítása. („Az oktatás folyamata” c. részben.)

A didaktikai alapelvekről szóló vita a Szovjetunióban és az alapelv, módszer, technika felépítményi jellegének tisztázása.

Az objektív idealizmus (szellemtörténeti, kultúrfilozófiai pedagógia) és a szubjektív idealizmus (pedológia, élménypedagógia), valamint a pozitívizmus bírálata a tantervelméletben.¹³

Az osztály-órarendszerrel, óratípussal és órafelépítéssel kapcsolatos viták. A módszerek polémikus tárgyalása.

2. Szemináriumok, gyakorlatok szerepe a bírálóképesség fejlesztésében.

Kétségtelen, hogy a szemináriumok és gyakorlatok minden

fajtája alkalmas a kritikai szellem fejlesztésére. Viszonylag legkevesbé az ún. anyagkövető (ellenőrző) szemináriumok; ezeket az új, 3 éves ióiskolai képzés visszaszorította. A hallgatók referátumát tartalmazó szeminárium igen alkalmas arra, hogy a hallgatók egymás munkáját értékeljék, építő módon bírálják.

A referáló szeminárium csak akkor tudja betölteni a magasrendű bírálóképesség fejlesztését, ha tudatos, módszeres koncepcióval törekszik erre a tanár. Fontos ebből a szempontból, hogy a hallgatók jól ismerjék a referátummal szemben támasztandó követelményeket és a referátum megbírlásának különböző, konkrét szempontjait (szakmai, logikai, stílárís stb.) Fontos az is, hogy a tanár tervszerű, fokozatos irányítása abban is megnyilvánuljon, hogy a hallgatókat a döntő bírálati szempontok önálló megtalálására nevelje a konkrét esetekkel kapcsolatban. A referáló dolgozatot készítő hallgató önbírlata legyen mentes mind a sértődéstől, mind az alázatosságtól, „önmarcangolástól”. Mindezekre a szempontokra ügyelnie kell a szemináriumot vezető tanárnak: a bírlat helyessége, építő jellege, tudományos színvonala, a kritikai szellem állandó, fokozatos, tervszerű fejlesztése nagymértékben a szemináriumvezető irányító munkáján múlik.

Fontos mozzanata a szemináriumok kritikai nevelésének a tanár *összefoglaló* értékelése a szeminárium végén. Itt kell választ, — mégpedig megnyugtató és továbblendítő választ — adnia a tanárnak a szeminárium során felvetett kérdésekre, az elhangzott bírlatokra és az önbírlatra is.

Mindezekből eléggé nyilvánvaló, mennyire nehéz és felelősségteljes a szemináriumvezető (ill. a gyakorlatvezető) munkája, mennyi szakmai tudást és pedagógiai tapintatot igényel a jó szemináriumvezetés.

Az ún. vitaszemináriumok és a gyakorlatok jó iskolái a kollektív bírlószellem érvényesítésének, a kölcsönös elvtársias bírlatnak és segítésnek.

3. A gyakorlati pedagógiai képzés szerepe a helyes kritikai szellem kialakításában.

Mind a pedagógiai tanszék, mind a szaktanszékek által vezetett hospitálások megbeszélésének, mind a hallgatók óraelemzése során nagy szerepe van a helyes bírlatnak, a hallgatók helyes, reális bírló értékelésének.

Annak, hogy a gyakorlati kiképzés során ne szubjektív szempontok, vagy szemponttalan kritizálgatások helyettesítsék a valódi bírlatot, a hallgatók megnyilatkozásait, 3 fő feltétele van:

- a) Szilárd pedagógiai, elméleti megalapozottsággal szólja-

nak hozzá a hallgatók a konkrét kérdésekhez. A gyakorlatot a marxista pedagógia elmélete alapján elemezni, értékelni, — és az elmélet gyakorlati megvalósulását kritikailag értékelni — ez a feladat.

b) A tanítási órákat, ill. a meglátogatott óránkívüli foglalkozásokat (pl. szakkör, úttörő foglalkozás) igyekezzenek a hallgatók dialektikusan megérteni, mint az iskola oktatási-nevelési folyamatának részét bírálni, értékelni. A gyakorlatban megtekintett órák és foglalkozások különböző feltételeit és hatásait kell tekintetbe venni az értékelésben, bírálatban.

c) A gyakorlati kiképzés vezetőinek szigorú *rendszerességgel* kell törekedniök a hallgatók kritikai képességének *fokozatos* fejlesztésére a gyakorlati képzés során is. (Vö. „A gyakorlati képzés tapasztalatai a moszkvai pedagógiai főiskolákon.” SZNK. 73. sz. Bp. 1953. — Poljanszkij cikke, 6—89. l.)

Több tekintetben problémát okozhat a gyakorlatban, mennyire engedhető meg, hogy a hallgatók a gyakorlóiskolai szaktanárokat bírálják. Erre vonatkozólag megállapíthatjuk, a gyakorlati képzés célja elsősorban az, hogy a hallgatók tanulságokat szűrjenek le a látottakból, tanuljanak a gyakorlóiskolai képzés során, tapasztalatokat gyűjtsenek. Semmiképpen sem cél tehát, hogy a gyakorlóiskola munkáját, a tanárok munkáját kritizálják. Már csak azért sem, mert a hallgatóknak hiányzik a komoly kritikához szükséges pedagógiai tapasztalatuk, mélyebb szakmai és pedagógiai tudásuk. Mindamellett még sem zárhatjuk ki mereven azt, hogy a hallgatók — megfelelő formában — kritikai szempontokat, ill. kritikai jellegű kérdéseket tegyenek fel a megbeszélés, óraelemzés során. Minthogy tanulás és kritika nem választható el élesen egymástól, éppen a tisztánlátás szempontjából objektíven megokolt lehet, ha a hallgatók kritikai szempontokat is felvethetnek; a főiskolai képzésben hiba lenne mereven elzárkózni a megfelelő formában felvetett kritika elől.

4. A DISZ-szervezet szerepe a kritikai nevelésben.

Kétségtelen, hogy a főiskolai DISZ-szervezet, — a főiskolai pártszervezettől közvetlenül irányítva — öntevékenyen neveli helyes kritikára-önkritikára a hallgatókat. Ez azonban nem a főiskolai oktató személyzet kikapcsolását jelenti, hanem ellenkezőleg, azt, hogy a DISZ-szervezet felhasználja a főiskolai pedagóguskollektíva támogatását, viszont ő maga is tevékenyen segíti a kritikai nevelésben is, a pedagóguskollektívát.

Melyek a mozgalmi nevelés legfőbb területei, lehetőségei a kritikai nevelésben?

a) A társadalmi munkával, mozgalmi munkával kapcsolata-

tos feladatok teljesítésével járó bírálat és önbírálat. A DISZ csoportok életében fontos helyet foglal el a tagság társadalmi munkájának megvitatása, bírálata.

b) A tanulmányi eredményekkel és általában a hallgatók főiskolai viselkedésével kapcsolatban is rendszeres alkalmak vannak a helyes bírálat-önbírálat gyakorlására. A kollokviumokat, vizsgákat előkészítő csoportértekezletek, munkaértekezletek, és a félévi értékelések fontos iskolái a helyes bírálószellemnek, egyben nagymértékben segítik a főiskolai oktatók munkáját is.

c) Politikai körökön, valamint az ifjúsági sajtóban (Ifjú Nevelő) az ifjúságot érdeklő politikai, erkölcsi (pl. a kispolgári maradványok, kispolgári magatartás stb.) kérdéseket vitatnak meg. Itt szintén tág tere van a helyes, építő bírálat, vitaszellem kibontakoztatásának.

* * *

Az itt említett szervezetj alkalmakon kívül sok egyéb alkalom is van a hallgatók kritikai képességének fejlesztésére. Ezek közül említésre méltók a *konzultációk*, amelyek alkalmasak arra, hogy a főiskolai tanár egyénileg is foglalkozzék a hallgatók helyes bírálóképességének, kritikájának és önkritikájának fejlesztésével. Egy másik ilyen lehetőség a *vizsgákon, kollokviumokon* adódik, amikor szintén közvetlenül fejlesztheti a tanár a hallgató kritikai gondolkodását és önkritikáját, helyes önismeretét is.

A kritikai szellem, a bírálat-önbírálat tervszerű fejlesztésével érheti el a főiskolai pedagógusképzés, hogy a bírálat-önbírálat terén is kommunista jellemű, dolgozó népünk megbecsülésére érdemes, kultúrforradamunk továbblendítésére alkalmas pedagógusokat nevel hazánknak.

Jegyzetek

1. Az idézet a „Marx-Engels-Lenin-Sztálin a nevelésről“ c. kötet (Bp., 1955. Tankönyvkiadó) 495. lapján található. (Laura Lafargue elbeszéléséből.)

2. Lenin: Az ifjúsági szövetségek feladatai. Beszéd az Oroszországi Kommunista Ifjúsági Szövetség III. országos kongresszusán. 1920. okt. 2. (A pedagógia szempontból óriási jelentőségű beszédet közli a „Marx-Engels-Lenin-Sztálin a nevelésről“ c. kiadvány.)

3. Makarenko „A nevelőfolyamat megszervezésének módszertana“ című tervezett művének vázlatában (15. pont, magyarul közzétéve: Makarenko: „Pedagógiai Művek, kiadatlan tanulmányok, cikkek és előadások“ (Bp., 1952. Tankönyvkiadó, 177—178. l.) Kifejezetten ilyen rendszertani összefüggésben szól az önértéről és önbírálatról, tehát a kritikai érzékről. — Makarenko egyébként a közösségi élet **stílusát** gyakran emlegeti.

4. Az idézett tanulmány negatívumait a következőkben foglalhatjuk össze:

a) Nem tisztázza pontosan, egyértelműen az árulkodás fogalmát. Ez azért fontos, mert a gyakorlatban némelyek árulkodónak csak azt tekintik, aki nem szemtől-szembe, hanem az érdekelte hátta mögött jelent rosszulindulatúlag. (Így pl. Szvétek Sándor a „Pedagógiai tapasztalatok” c. kiadvány 82. lapján. (Bp., 1953., Népszava kiadás.)

b) Az árulkodás létrejöttének feltételeit dialektikusabban, sokoldalúbban kellene vizsgálni.

c) Figyelmet érdemelne az árulkodással kapcsolatos egyéb negatív jellemvonások kialakulása, és neveléslelektani megvilágítása, főleg a „betyárbecsület” problémája.

d) Lényegében helyesen mutat rá a cikk arra, hogy az árulkodás mennyire szervesen beleillik az osztálytársadalmak nevelésébe. Az árulkodás társadalmi gyökereinek feltárása mégis alaposabb elmélyítésre szorul, mert a cikk nem mentes a vulgarizálástól.

5. A szövegben említett művek: Lénárd Ferenc: Emberismeret, Bp., 1948. Egy. Ny. — Mérei Ferenc: Gyermektanulmány, Bp., 1948., Egy. ny. Faragó László — Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései, Bp., 1949., Egy. ny.

6. Az említett művek: Az osztályfőnök nevelőmunkája. Bp., 1952. Az osztályfőnöki munka néhány kérdése. Bp., 1953. — Ált. iskolai pedagógusok nevelési tapasztalatai. Szerkesztette: Huszár Pál. Bp, 1955. Tankönyvkiadó. Közösségi nevelés középiskoláinkban, Bp., 1954., Tankönyvkiadó. — Szarka József: Nevelőmunka az általános iskola I. osztályában. PTI. Kézirat belső tájékoztatásra. Bp. 1955. — Dobos László: Az úttörő-szervezetről a középiskolai DISZ-be való átmenet nevelési kérdései. PTI. Kézirat belső tájékoztatásra. Bp., 1955.

7. Nevelők kézikönyve, Bp., 1953. SZNK. 65. sz.

8. A „Köznevelés” idevonatkozó, a bírálóképességet érintő cikkei: 1951. ápr. 15. Huszár Pál: Néhány szó a budapesti nevelőtestületi értekezletekről. — Ugyanott: Seres József: Egy iskola jó munkájáról (Egy jó osztályfőnöki munkáról számol be; Hódmezővásárhelyről, állandó közösségi bíráló van.) — 1952. jan. 15. Regős József: Az osztályozás kérdéséhez. 1952. márc. 1. Pelyvás István: Az osztályozás kérdéséről. — 1953. március 15. Kiss László: Osztályfőnöki óráimról. — 1954. jan. 15. Kiss László: „Az osztályfőnöki munka néhány problémája” című kiadványhoz. — 1954. nov. 1. Szende Aladár: Tapasztalatok az osztályfőnöki munkáról. — 1955. máj. 1. Berencz János: Az úttörőszervezet néhány kérdése. (A játék fegyverre nevelő hatásáról szólva elméli, hogy a pajtások a tanártól is elvárják a szabályok megtartását.) Berencz János: Bírálatra—önbírálatra nevelés. 1956. II. 111.

9. A reakciós burzsoá lélektan fatalizmusát **Molnár Erik** leplezte le nálunk először a marxista tudomány fényénél: „infantil fatalizmus”-nak nevezte ezt a beállítottságot. (Molnár Erik: Dialektika, Bp., 1945., Szikra kiad.)

10. A következő oldalakon és pontokban (3—4. pontban is) a Heves megyei iskolákból gyűjtött tapasztalatokat közlünk. A Heves megyei Tanács Oktatási Osztálya segítségével kérdőíveket adtunk a szakfelügyelőknek, és egyes iskoláknak. Nem szorítkoztunk azonban a bírálóképességre vonatkozó kérdések kiadására és feldolgozására. hanem a helyszínen is látogatunk iskolákat, közvetlenül is meggyőződünk a helyzetről. Igyekezünk reprezentatív módszerrel tipikus eseteket, körülményeket feltárni; arra törekedtünk, hogy a különböző jellegű települések (pl. mezőgazdasági, bányász, kisváros) vonjunk be a vizsgálatok körébe.

Tanulmányunkban a következő községekből, illetve iskolákból szerezteünk kérdőív, ill. személyes látogatások útján tapasztalatokat:

Hatvani járás: Hatvan, II. sz. iskola, Hort.

Egri járás: Felsőtárkány, Felnémet, Egercsehi, Andornaktálya, Maklártálya. — **Eger város:** VI. és VII. sz. ált. iskola.

Pétervásári járás: Pétervására, Tarnalelesz, Egerbocs, Fedémes.

Füzesabonyi járás: Füzesabony, Szihalom, Besenyőtelek, Egerfarmos, Dormánd.

Gyöngyösi járás: Gyöngyös, II. sz. ált. isk., Gyöngyöspata.

A szövegben természetszerűleg — korlátolt terjedelmünk miatt nem közölhetjük valamennyi adatot, hanem erős szelektálással csak egyes tipikus eseteket. Egyes adatokkal kapcsolatban zárójelben közöltük az adatszolgáltató község ált. iskoláját: mindez természetesen éppen nem jelenti azt, mintha a megjelölthöz hasonló jelenség másutt nem lenne. **Éppen ellenkezőleg!** Tipikus adatokat igyekeztünk kiemelni, és csak az adatszolgáltatás hitelessége, pontossága miatt jelöltünk meg egy-egy említésre méltó adatforrást zárójelben.

11. Makarenko: Pedagógiai Művek. Kiadatlan Tanulmányok, cikkek és előadások, Bp., 1952. 180. l. és vö. Vál. Pedagógiai Tanulmányok, 133. l.

12. Krupszkája (Válogatott Pedagógiai Tanulmányok. Bp., 1949. Hungária kiad., 397—399 l.) hangsúlyozza azt, hogy a helyes történelemszemlélet mennyire segíti a marxizmus—leninizmus mélyebb megértését. A történeti szemléletnek és a kritikai szellemnek a nevelésben felsőfokú oktatásában való érvényesítéséről a **Felsőoktatási Szemle** közölt cikket. (Felsőoktatási Szemle, 1955. évf. jún. Berencz János: „A történeti szemlélet érvényesítése a nevelésben felsőfokú oktatásában.”)

13. Az objektív idealista, szellemtörténeti, kultúrfilozófiai pedagógia képviselői nálunk Prohászka Lajos (Az oktatás elmélete, Bp., 1937.) és Weszely Ödön volt. (Weszely: Bevezetés a neveléstudományba, Bp., 1932.) E mű ugyan eklektikusan feldolgozza a különböző polgári pedagógiai irányokat, leginkább azonban a kultúrfilozófiai, objektív idealista irányhoz áll közel.) — A tantervelméletről legutóbb megjelent cikk (Pedagógiai Szemle, 1955. évf. 5—6. sz. „Tantervelméleti kérdések” (írta Gordos István)) az anyagkiválasztással kapcsolatban szól a cél, az anyag és a gyermekszempontú kiválasztásról; nem mutat rá azonban a különböző burzsoá irányzatok idealista (objektív, ill. szubjektív idealista) és agnosztikus voltára.