

KÖZÖSSÉGI NEVELÉSÜNK NÉHÁNY IDŐSZERŰ KÉRDÉSÉNEK
TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI

Kékes Szabó Mihály



A közösségi nevelés kérdései az elmúlt években gyakran kerültek a pedagógiai érdeklődés előterébe. A témakör iránti fogékonyságot, a közösségi nevelés helyzetét áttekintően értékelő cikkek és tanulmányok komoly visszhangját természetesen tarthatjuk, hiszen a pedagógiai közösségformálásnak, a közösségi ember kialakításának felszabadulásunk óta gazdag hagyományai alakultak ki, de egyben számos megoldásra váró kérdés megválaszolását is igénylik az e témával foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberektől.¹

Megítélésünk szerint a közösségi nevelés problematikája a szocialista nevelés lényegét érintő kérdés, mert "A kommunista nevelés történelmi funkciója a szocialista forradalommal feltárult lehetőség valóra váltásának, az igazi kollektív társadalom építésének a segítése közösségi emberek kialakításával. Ezt a történelmi funkcióját akkor tudja teljesíteni, ha a nevelési folyamatban koncentrálni és céltudatosan felhasználni képes a gazdasági-társadalmi folyamat progresszív személyiségalkító hatóerőit, vagyis ha az "igazi", előremutató közösségi életviszonyokat uralkodóvá tudja tenni a növendékek közvetlen környezetében, más szóval, ha a növendékek szervezett közösségben élnek."²

Dolgozatunk első részében megkíséreljük a pedagógiai szakirodalom alapján felvázolni azt az utat, amely közösségi nevelésünk mai hagyományainak, értékeinek a kialakulásához, s egyben bizonyos nyitott, vitatható, megválaszolást sürgető kérdéseknek az előtérbe kerüléséhez vezetett.

A felszabadulást követő első években a tanulói kollektívák kialakításában, munkájuk megszervezésében többféle elképzelés, illetve gyakorlat érvényesült. Hazánkban is kísérletek történtek a polgári típusu, a föderációs köztársaság játékos utánzására épülő nevelési formák meghonosítására, e formáknak a régi kollégiumaink tradícióival történő egybekapcsolására.³ Ezek a törekvések bizonyos mértékben hasonlóságot mutattak

egyes szovjet-orosz pedagógiai irányzatok azon kezdeti próbálkozásaiival, amelyek a Nagy Októberi Szocialista Forradalom után megkísérelték a modern polgári pedagógia által kialakított tanulói önkormányzati formákat szocialista tartalommal megtölteni.⁴

Természetesen mind a szovjet-orosz, mind a magyar pedagógiában viszonylag rövid életűek voltak a polgári pedagógia megreformálásával létrehozandó tanulói önkormányzattal kapcsolatos elképzelések, de hatásuk mégis jelentősnek ítéltető.

A Szovjetunióban és a felszabadult Magyarországon egyaránt megfigyelhető, hogy a tökéletes kizsákmányolás felszámolásával párhuzamosan hatékony intézkedések történnék a demokratikus iskolarendszer megteremtése érdekében. Az iskolarendszer demokratikus átalakításával azonban - érthető módon - automatikusan nem járt, és nem is járhatott együtt az iskolai demokráciának, a demokratikus szellemű tanulói fórumoknak, önkormányzati kereteknek és szervezeteknek a kialakulása. Az iskolával, az iskolai neveléssel szemben támasztott új, demokratikus elvárások gyakorlati megvalósítására a pedagógustömegek is felkészületlenségük voltak. Részben ezekkel az okokkal magyarázható, hogy a szocialista közösségi nevelés iskolai feltételeinek létrejöttével párhuzamosan jelentkeztek a polgári pedagógia haladónak ítélt, vagy haladónak vélt elveit megőrizni kívánó, s az azokon túlmutató, szocialista szellemű törekvések. A pedagógiai elmélet és gyakorlat bizonytalanságaival magyarázhatjuk azt, hogy viszonylag hosszú időn keresztül nem történt meg sem a szovjet, sem pedig a magyar pedagógiában a polgári nézetek és elvek kiszűrése a közösségi nevelésből, s a kialakult tanulói önkormányzatok aktivitása gyakran helytelenül értelmeződött, a régi iskola elleni harc jelszavával egyes önkormányzati szervezetek az iskolai rend és fegyelem képviselői ellen léptek fel.⁵

Az iskolai kollektívák kialakításának és fejlődésének problematikája azonban nem értelmezhető kizárólagosan csak a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat kapcsolatrendszerének keretein belül. Horváth Lajos joggal hívja fel a figyelmet a társadalmi háttérre is: "... az önkormányzatra vonatkozó né-

zeteknek és az önkormányzat gyakorlatának fejlődése végső soron társadalmunk által determinált. Bár sokszoros áttételek útján, az önkormányzat pedagógiai értelmezése és gyakorlati megvalósítása a fő politikai tendenciák függvénye volt, s kapott így hol kisebb, hol nagyobb hangsúlyt. Ez fejlődésünk egyes szakaszai vonatkozásában jól érzékelhető. Az 1945 utáni szakaszt nem véletlenül jellemzi a NÉKOSZ önkormányzata.

A történelmi sorsforduló lényegének s lehetőségeinek a felismerése a társadalmi valóság forradalmi átalakításának tevékeny vállalása vezette el a mozgalmat a "valóság megváltoztatásának" pedagógiájához, mely egyszerre volt korhoz kötött és általános érvényű... Tévedései épp úgy korhoz kötöttek voltak, mint ahogyan általános érvényű megállapításai is konkrét történelmi helyzet által meghatározottan fogalmazódtak meg.⁶

Pataki Ferenc egyik tanulmányában szintén a társadalmi feltételek figyelembevételének szükségességét hangsúlyozza: "A felszabadulást követő évek nagy forradalmi hulláma, a "fényes szellők" korszaka másfajta feltételeket teremtett a népi kollégista és egyéb ifjúsági közösségek szerveződése számára, mint az ötvenes évek eleje. Az sem véletlen, hogy a Makarenko, Krupszkaja, Sackij és mások nevével jellemezhető nagy pedagógiai teljesítmények, a szocialista önkormányzás elvét megvalósító nagy pedagógiai vállalkozások a szovjet társadalom első másfél-két évtizedéhez köthetők, míg a nyomukban járó csaknem két évtized alatt egy sajátos, erősen normatív és elmerévitett "tankönyvi pedagógia" jött létre. Ez ugyan változatlanul őrizte és továbbszármaztatta a szocialista pedagógia elveit, de számos tekintetben le is szűkítette őket."⁷

A hazai nevelésügy felszabadulásunk utáni alakulására tehát több tényező is hatott. Éreztették hatásukat a reformpedagógiai elképzelések, s elsődlegesen a tanulói önkormányzat új formáinak felvázolásával, a korábbi időszakhoz képest demokratikusabb iskolai öngazgatási struktúra körvonalazásával próbáltak meg eleget tenni a megváltozott társadalmi elvárásoknak. Mások megkísérelték a haladó - elsősorban kollégiumi - hagyományok felelevenítésével tartalmasabbá tenni a diákkollektívák életét. Ezekkel a törekvésekkel párhuzamosan,

a korabeli "valóság talaján" bontakozott ki a szocialista közösségformálásnak az az igazi első nagy hulláma, amelyet népi kollégiumi mozgalom elnevezéssel szoktunk emlegetni.

Dolgozatunkban nem vállalkozhatunk a NEKOSZ jelentőségének, emberformáló munkájának, pedagógiai tevékenysége tudatosságának az értékelésére. Azt sem tekintjük feladatunknak, hogy a népi kollégiumi mozgalom bizonyos kérdésekben vitathatónak tűnő elméleti álláspontját, illetve gyakorlatát, annak okait, az azokon való túllépés, felülemelkedés reális esélyeit elemezzük.

Egyet azonban határozottan állíthatunk: a NEKOSZ-ba tartozó fiatalok számára a mozgalmi-szervezeti keretekben és a társadalmi valóságban egyaránt adva volt a közvetlen forradalmi tömegharc személyes lehetősége és igénye is.⁸

Az iskolai közösségi nevelés, a szocialista tanulói kollektívák kialakulása szempontjából nagyon jelentősek a felszabadulást követő évek egyéb társadalmi, ifjuság- és közoktatáspolitikai eseményei: az uttörőmozgalom megszületése, fokozatos térnyerése, kizárólagossá válása az általános iskolában; a diákifjuság közös, egységes, demokratikus szervezetének, a Magyar Diákok Nemzeti Szövetségének a létrehozása; az iskolák államosítása; a szovjet pedagógia nevelési elveinek a megismerése stb.

Az általános iskolában zászlót bontó uttörő-mozgalom vezetői már 1947-ben világosan látták és megfogalmazták feladataikat: "A család és az iskola mellett a harmadik döntő nevelési tényező a gyermek- és ifjúsági mozgalom, melyre az a fontos szerep és hivatás vár, hogy a gyermek életében a család és az iskola munkája után fennálló űrt, a gyermek szabadidejét értékes tartalommal kitöltse... a magyar demokrácia számára nem közömbös, hogy milyen ifjúsági mozgalmak, s hogyan és milyen tartalommal működnek... feltétlenül szükséges egy olyan mozgalom, mely magába tömöríti, neveli és irányítja a dolgozók: a munkásság, parasztság és értelmiség gyermekeit, mely a magyar nép minden gyermekének alkalmat nyújt és lehetőséget ad az iskolán kívüli rendszeres és demokratikus nevelődésre. Ez az Uttörő mozgalom, a magyar demokrácia egyik

legfontosabb ifjusági szerve és mozgalma."⁹

Csernik József idézett cikkében félreérthetetlenül szól az uttörőmozgalom céljáról is: "... mozgalmi neveléssel kialakítani egy független, szabadságszerető, közösségi érzésű, demokratikus nemzedéket."¹⁰

Az iskolák államosításával egyidejűleg az uttörő-mozgalom feladatai is bővültek, újrafogalmazódtak: az uttörő-mozgalom az egyetlen demokratikus ifjusági mozgalommá vált az általános iskolában, a cserkészlet és a Diákaptár Szövetkezet beolvadt a mozgalomba.

Az uttörő-mozgalom vezetői az uttörőélet, az uttörő-mozgalom alapegységének az örsöt, az azonos életkorú, azonos osztályba járó tanulók csoportját tekintették. Az örsi élet tartalmassá tétele érdekében programjavaslatokat dolgoztak ki, hagyományteremtő és őrző formák meghonosítását szorgalmazták, a szabadidős tevékenységek gazdag választékát kínálták fel.¹¹

Figyelemreméltó azonban, hogy 1949-től kezdődően egyre inkább az uttörő-mozgalom iskolát, az iskolai mindennapi munkát közvetlenül segítő feladatai kerültek előtérbe /pl. a tanulással összefüggő kérdések, a rend és tisztaság védelme, a fegyelem megőrzése, helyes tanulói viselkedés stb./, s az életkori sajátosságokat kielégítő tevékenységekre, a közösségi önkormányzat demokratikus formáinak működésére és működtetésére vonatkozó elveknek a hangsúlyozására kevesebb figyelem fordítódott.

Egyetértünk azokkal a véleményekkel, amelyek szerint a normatív elemeknek az általános iskolai ifjusági mozgalom nevelőmunkájában való túlsúlyra kerülése kedvezőtlenül befolyásolta az iskolai, s azon belül az uttörő közösségek munkájának tartalmát, hatékonyságát. A negatív tendenciák jelentkezését, a nevelés formalizmusának veszélyeit egyesek időben felismerték, s szót is emeltek ellene: "A nevelés formalizmusán lényegében azt kell értenünk, hogy pedagógusaink megelégszenek a helyes erkölcsi elvek hangoztatásával, azonban nem találják meg a módját annak, hogy a gyermekek ezeket az elveket a gyakorlatban, az életben meg is va-

lósítsák." ¹³

A hibák és fogyatékoságok feltárása azonban - az adott történelmi viszonyok közepette - nem eredményezte és nem is eredményezhette azok megszüntetését, hiszen "A személyi kultusz társadalmi légköre nem kedvezett az iskolai önkormányzat szabad kibontakozásának. A felülről igazgatás tulzásai is bénítóan hatottak. Éppen az önkormányzat lényegét, a szocialista demokratizmust érte sérelem." ¹⁴

Az utólagos visszatekintés és értékelés különösen azért ítélheti sajnálatosnak a kollektív nevelés hazai gyakorlatának alakulását, mert a vizsgált időszakban - a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején - gyarapodó tapasztalataink mellett megnyílt a közösségi nevelés szovjet klasszikusai elméleti és gyakorlati munkássága megismerésének a lehetősége is. A vázolt folyamat azonban egyéb ellentmondásoktól is terhes volt. A szovjet pedagógiában a harmincas évektől kezdődően "... jó ideig a pedagógiai kérdések megoldásánál nem vették megfelelőképp figyelembe a pszichológia oly fontos eredményeit, és a pedagógusok káros tevékenységéről megjelent pártbirálatot a gyermek pszichológiai sajátosságainak tanulmányozására is kiterjesztették. Ez idézte elő azt, hogy a "gyermekközpontuság"-ot "gyermektelenség" váltotta fel a pedagógiában, amely egészen a 60-as évekig erősen jellemezte. Nemcsak az általános pedagógiai műveket, hanem a didaktika és a nevelés egyéb kérdéseivel foglalkozó kutatásokat is." ¹⁵

Természetesen a pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai kutatások háttérbe szorulása - amely sajnos hazai tudományfejlődésünk vonulatában is bekövetkezett - kedvezőtlen feltételeket, a valóságos és tényleges életviszonyoktól elszakadt, a tömeges megvalósíthatóság reális lehetőségeivel és igényével nem számoló pedagógiai elmélet kialakulását segítette elő. A társtudományok fejlődési zavarai a nevelési problémák visszajelzését is gátolták: "Az empirikus /pl. szociológiai, demokráfiai, szociálpszichológiai/ kutatások adhatnak ui. pontos eligazítást a nevelés elmélete számára a nevelési folyamat társadalmi-pszichológiai feltételeire nézve, s ezek közbeiktatásával állapíthatjuk meg a nevelés ered-

ményességét is."16

A személyi kultusz felszámolását követően az elmélet és gyakorlat diszkrepanciáját, a nevelési célok hatékony megvalósításának objektív és szubjektív akadályait mind a szovjet¹⁷, mind pedig a magyar¹⁸ pedagógia feltárta. A 60-as éveket követően kibontakozó, a tanulói közösségek problematikájával foglalkozó kutatásokban nagymértékben előtérbe került a személyiség problémája, s ez a hangsúlyeltolódás "Következménye ama törvényszerűség tudatosításának, amely a fejlett szocializmus felépítésében és továbbépítésében a szubjektív, emberi tényező növekvő szerepében fejeződik ki... A személyiségre orientált pedagógia a szocialista nevelés rendszerében... egyben és továbbra is közösségre orientált pedagógia marad. Egyén és közösség kapcsolata azonban sokkal árnyaltabban, dinamikusabban, tehát dialektikusabban értelmeződik."19

A közösségi nevelés funkciója értelmezésében bekövetkező szemléletváltozás igazi jelentőségét csak akkor érthetjük meg, ha a közösségi nevelés dogmatikus cél-felfogásával szembesítjük napjaink közösségi nevelésének célértelmezését. A személyi kultusz időszakát az jellemezte, hogy "A vezető érték a kollektivitás volt, de nem a marxi értelemben. Az uralkodó közösség-modell ugyanis alávétette magának az egyéneket, ahelyett, hogy megadta volna kibontakozásukhoz a feltételeket. A fenntartás nélküli odaadás, önálvetés vált követelménnyé, ami nem tekinthető szocialista értéknek."20 E felfogással szemben "... a szocialista nevelés örökségének /elsősorban a makarenkói életműnek/ újbóli, differenciáltabb elemzése-értékelése, s az emberrel, az emberi csoportokkal, közösségekkel foglalkozó társadalomtudományok fejlődése vezetett az 1950-es évek végén, a 60-as évek elején annak újrafelismeréséhez, hogy a közösségi nevelés célja végső soron az egyén személyiségének a formálása."21

A közösségi nevelésre vonatkozó nézetek alakulásának, a társadalmi-történeti viszonyoknak a pedagógiai gondolkodásra és gyakorlatra kifejtett hatásának az áttekintése után néhány a középiskolai tanulói közösségek kialakításával, fejlődésével és fejlesztésével összefüggő, számunkra lényegesnek tűnő kér-

déskör vázlatos áttekintését kíséreljük meg.

Az 1945 előtti iskolarendszer elavult, antidemokratikus, az iskolaszervezet egyes fokozatai közötti átmenetek mesterséges gátjaival tarkított strukturája lehetetlenné tette a szellemi pályákra tehetséges munkás- és parasztszármazású gyermekeknek a továbbtanulását. A Horthy-korszak az uri középosztály érdekeit szolgálva a középosztályra orientált iskolarendszer kialakításával és fejlesztésével kísérelte meg a szűk uralkodó réteg belterjes utánpótlását biztosítani. /Köztudott, hogy a közép- és felsőfoku oktatás intézményei az anyagi és erkölcsi támogatásban egyaránt előnyben részesültek az alsófoku oktatással szemben./ Az ellenforradalmi rendszer közoktatáspolitikáját, annak nevelési koncepcióját bírálva joggal állapíthatta meg Kemény Gábor 1934-ben: "Az osztálytársadalomnak nincs szüksége olyan egyéniségekre, akik a közösség szolgálatában állnak, legfeljebb olyan kasztrált, elvetélt egyéniségekre, melyek készséggel szolgálják az ő érdekeit ... A középiskola, mely ilyen egyéniségeket termel ki, nem is az összesség érdekeit tartja szem előtt, hanem csupán egy olyan középosztályt akar formálni, amely a mai düledező társadalmi rendet utolsó lehetéig kiszolgálja."²²

A felszabadulást követően az iskolarendszer demokratikus átalakítása szempontjából legjelentősebb lépés az egységes, kötelező nyolcosztályos általános iskola létrehozása volt. A középfoku oktatás fejlődése azonban több vonatkozásban is lassabb volt, mint az általános iskoláé.²³ Középiskoláinkban lényegében a negyvenes évek végéig, az ötvenes évek elejéig változatlan maradt a tanulóifjuság szociális összetétele, s átfogó reformmunkálatokra tulajdonképpen csak 1949-ben, az általános iskolák kiépülését követően került sor. A Magyar Kommunista Párt, illetve a Szociáldemokrata Párt, majd a későbbiekben a Magyar Dolgozók Pártja a társadalom szocialista átalakítása, a volt uralkodó osztályok és rétegek művelődési monopóliuma felszámolása, a kulturális forradalom feladatai eredményes megvalósítása érdekében nagy figyelmet fordított a középiskola, s azon belül is az általános műveltséget adó, az új, szocialista szellemű értelmiségi utánpótlást elsődle-

gesen biztosító gimnázium fejlesztésére.²⁴

A középiskolai reformok sora, a művelődési anyag korszerűsítése, a középiskolai képzésben résztvevők körének a rohamos bővülése, a tanulók szociális összetételének a megváltozása mind-mind jelzői a középfoku oktatás megújulásának és fejlődésének. A jelzett folyamatok mellett azonban nagyon jelentősök azok a változások is, amelyek a nevelési módszerekben következtek be. "A magyar iskolákban a Horthy-korszakban a herbarti pedagógia elvei érvényesültek, többek között a szigorú tekintély-elv... 1945 után az iskolai öntevékenységet segítő iskolai önkormányzatok létrehozását részben olyan pedagógusok kezdeményezték, akik ismerték a reformpedagógiai törekvéseket."²⁶

Megítélésünk szerint a középiskolai tanulói közösségek, s azon belül az ifjúsági szervezet fejlődésének, közösségi tevékenységének az értékelésekor néhány olyan szempontot fokozottan figyelembe kell vennünk, amely sajátosan hatott - és hat - az adott ifjúsági réteg helyzetére, gondolkodására, közösségi magatartására. Dolgozatunkban a lehetséges problémamegközelítési aspektusok közül csak néhányat tudunk kiragadni, s a teljességre törekvés igénye nélkül, de a további vizsgálódás szándékát jelezve középpontba állítani.

A középiskola, a középiskolai tanulók státusza több vonatkozásban is eltér mind az általános iskola, mind pedig a felsőfoku intézmények, illetve azok tanulóinak, hallgatóinak a helyzetétől. Az általános iskola a beiskolázott korosztályok számára kötelező érvénnyel, kötött időtartamban, lényegében egységesnek tekinthető tanterv alapján szervezi meg munkáját. Az általános iskolai tanulók tanulmányi eredménye, közösségi magatartása szerepet játszik ugyan a középfoku továbbtanulási elképzelések megvalósíthatóságában, de - bizonyos határokon belül - a tanulók egyre nagyobb százaléka számára biztosítja a középfoku képzés megkezdéséhez és eredményes folytatásához szükséges alapismeretek megszerzését. A középiskola azonban választási kényszerhelyzeteket, mérlegelést igénylő szituációkat, azaz az egyéni életút perspektivikus alakításával kapcsolatos döntéseket, azok tudatos

végiggondolását is feltételezi a tanulók részéről. A középfoku intézménytípus /gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző/ megválasztásával már önmagában is eltérő esélyei alakulnak ki a társadalmi munkamegosztásba történő későbbi bekapcsolódás különböző kvalifikációs szintjei elérésének.

Köztudott, hogy a szakmunkásképző iskolák képzési célja "... korszerű szakmai és általános műveltséggel rendelkező szocialista világnézetű és erkölcsű szakmunkások nevelése."²⁷ A gimnáziumi nevelés és oktatás során a tanulók szocialista személyiségjegyeinek kialakításával párhuzamosan megvalósítandó cél, hogy "Tegye képessé tanulóit a felsőfoku továbbtanulásra, szakképzettség megszerzésére, a gimnázium elvégzése utáni munkavállalásra."²⁸ A szakközépiskolák képzési célja egyrészt a szakirányu továbbtanulásra való felkészítés, másrészt pedig a szakmunkás-bizonyítvány, illetve a szakmai képesítés megszerzésének a biztosítása.²⁹

Az intézménytípusok eltérő képzési célja, a képzési célok egyéni megvalósíthatóságának a különbségei /pl. eltérő egyéni adottságok és képességek; az érdeklődéssel adekvát továbbtanulási irány megválasztása; a tanulók korábbi életutjával, szociális helyzetével összefüggő eltérések stb./ értelemszerűen differenciálják a középiskolai tanulók csoportjait. Nyilvánvaló, hogy az intézménytípusonkénti és intézményi sajátosságokat a nevelési cél megvalósítása során figyelembe kell venni, de az is természetes, hogy a pedagógiai vizsgálatoknál is számolni kell az egyes tanulók és tanulói csoportok sajátos helyzetével, s annak pedagógiai konzekvenciáival.

A középiskolai tanulók nevelésének és oktatásának hazai tradíciói alapján mindenkor különös figyelem fordítódott a ki-egyezés után létrejött hármas tagozottságu iskolarendszer közbülső elemére, a középiskolai képzésre. A felszabadulás előtti iskolareformok sora "nem jelentett mást, mint a hármas tagozottságu iskolarendszerbe beillesztett középiskola szerkezeti és tartalmi módosításait, ami e reformok társadalmi és pedagógiai értékének eleve határt szabott."³⁰

Az 1945 utáni időszakban a kulturális forradalom célkitűzései egyértelműen megszabták a feladatokat." A volt ural-

kodó osztály műveltségi monopóliumának a felszámolása, a munkásosztály és a vele szövetségben dolgozó parasztság kulturális felemelkedéséhez szükséges minden feltétel biztosítása; az állami, gazdasági, a kulturális építőmunka irányítására új munkás- és parasztvezetők /mérnök, orvos, pedagógus, gazdasági szervező, üzemvezető, tiszt, állami tisztviselő stb./ kiképzése."³¹

Az új, szocialista értelmiség biztosítása érdekében elengedhetetlenül szükséges volt a középiskolákban tanuló fiatalok szociális összetételének a megváltoztatása. /Pl. 1948-ban a munkás- és parasztszármazású fiatalok zöme még nem érkezett el az egyetem padjaiba, sőt legtöbbjük még a középiskola kapujához sem. Arányuk azonban a középiskolában 9-10 százalékra "emelkedett".³²

A szociális összetételt érintő intézkedések egy része a felsőoktatást, másik része pedig " - a fokozatosság miatt is - elsősorban a középiskolát, s azon belül is az általános műveltséget adó gimnáziumot érinti."³³

A tanulói létszám mennyiségi növelése előtérbe kerülésének, a tanulók származás szerinti arányait érintő rendelkezéseknek azonban nevelési és oktatási vonatkozásban szükségszerűen voltak negatív következményei is. E megállapításunkkal nem akarjuk megkérdőjelezni vagy vitatni az adott történelmi körülmények között elengedhetetlenül megteendő és megtett intézkedéseknek a jogosságát, hanem arra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a vizsgált időszak /elsősorban az ötvenes évek első fele/ előtérbe kerülő nevelési és oktatási problémái /pl. harc a lemorzsolódás csökkentéséért, az iskolai rend és fegyelem megszilárdítása, törekvés a tanulmányi színvonal emelésére, a tanári tekintély védelme stb./ nem elhanyagolható mértékben összefüggtek az oktatásügyben végbemenő, végcélját tekintve feltétlenül pozitívnak ítélnélő változásokkal. Természetesen mai, utólagos értékelésünkben joggal kifogásolhatjuk, hogy a szocialista iskolarendszer funkcionálása szempontjából legalapvetőbbnek tűnő nevelési és oktatási feladatok megoldásának szorgalmazása mellett lényeges kérdések vizsgálatára vállalkozott - igen gyakran a társtudományokkal

és azok kutatási módszereivel szemben megnyilvánuló hivatalos fenntartások miatt nem is vállalkozhatott - a pedagógia, de történetietlen és igazságtalan lenne olyan /egyébként a nevelés szocialista szellemét, a szocialista nevelési célok hatékony megvalósítását akadályozó/ kérdések megoldatlanságát számonkérni a nevelés elméletétől és gyakorlatától, amelyek az adott korszak társadalmi valóságával függtek össze, s amelyeknek a kiküszöbölésére társadalmi szinten is erőtlének voltunk.

A középiskolai és általában az iskolai munkában tapasztalható bizonytalanságok természetesen összefüggtek a pedagógusok általános pedagógiai kulturáltságával, pontosabban fogalmazva a szocialista iskola és ifjúsági mozgalom megteremtése ujszerű feladataira való felkészültségük hiányosságaival is. A felszabadulás előtti hazai pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban kimutathatóak ugyan a reformpedagógia hatásai, sőt egyes elszigetelt törekvések /pl. Domokos Lászlóné Uj Iskolája, Nemesné Müller Márta Családi Iskolája/ a reformpedagógia sajátos magyarországi műhelyeinek is tekinthetők, de mindezek mellett - a pedagógusok többségének lelkes tenniakarása, a demokratikus eszmék iránti fogékonysága ellenére - a tanár-diák viszonyban, a tanulói kollektívák mindennapos munkájában, az iskolai ifjúsági mozgalom segítségével csak vontatottan, ellentmondásoktól terhesen bontakozott ki a szocialista szellemű pedagógia.

Az előzőekben körvonalazott főbb problémák lényegében olyan, a felszabadulás utáni első évtized mindennapi iskolai gyakorlatában kimutatható és hol erőteljesebben, hol pedig gyengébben ható tényezők voltak, amelyek rányomták bélyegüket az adott időszak nevelési célkitűzéseinek megvalósíthatóságára, s egyben sajátosan hatottak a későbbi időszakok pedagógiai gondolkodására is.

Az említett kérdések mellett - röviden - külön is szeretnék kitérni a felnövekvő nemzedékek társadalmi nevelésének a kérdésére. A marxizmus klasszikusai műveikben többször utaltak arra, hogy a győztes proletárforradalmat követően az új ember nevelését, a proletár hatalom megszilárdítását rend-

szabályokkal kell biztosítani. Engels "A kommunizmus alapelvei"-ben 8. pontként említi a következő rendszabályt: "Valamennyi gyermek nemzeti intézetekben és nemzeti költségen való neveltetése attól a pillanattól kezdve, mikor az első anyai ápolást nélkülözheti."³⁴ A Kommunista kiáltványban hasonló megfogalmazással találkozhatunk: "... az otthoni nevelés helyébe a társadalmi léptetjük."³⁵ A kiragadott idézetek és rájuk történő későbbi hivatkozások azonban meglehetősen sokáig félreértésekre adtak okot. Nyilvánvaló, hogy Marx és Engels a polgári családot, a burzsoá nevelést bírálva tüzték ki célul a proletariátus elé a gyermekek kommunista szellemű nevelésének a megszervezését. Az is természetes, hogy a társadalmi berendezkedés tőkés viszonyok között is hatott a nevelésre: "A kommunisták nem találták ki a társadalom hatását a nevelésre; csupán jellegét változtatják meg, kiragadják a nevelést az uralkodó osztály befolyása alól."³⁶ Értelmezésünk szerint a társadalmi nevelésre vonatkozó marxi koncepció nem tartalmazott sem többet, sem pedig kevesebbet annál, mint hogy a burzsoá államhatalom megdöntését követően a proletariátusnak - a kommunista nevelés megvalósítása érdekében is - a társadalmi-gazdasági alapot és a felépítmény elemeit úgy kell megváltoztatnia, hogy az perspektivikusan - az egyes családok gondolkodásától és társadalomszemléletétől függetlenül - biztosítsa a felnövekvő nemzedékek kommunista szellemben történő nevelését. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme, majd a szocialista világrendszer kialakulása azonban nem szüntette meg világméretekben a tőkés viszonyokat, így részben emiatt is a szocialista nevelés elméletében és gyakorlatában számolni kellett, illetve számítani lehet a szocialista társadalom célkitűzéseitől, pedagógiai elveitől idegen nézetek jelentkezésével, időleges felerősödésével. A társadalmi nevelés szocialista viszonyok közötti megvalósítása tehát permanens szükségletté teszi a nevelésintéyzők sokoldalú vizsgálatát, hatásuk mély és differenciált elemzését.

Elgondolkodtató, hogy e felismerés ellenére a legutóbbi másfél-két évtizedig alig-alig találkozhattunk az ifjúság magatartására, társadalmi-közéleti megnyilvánulásaira, egyes

rétegei gondolkodására és közérzetére ható tényezők mélyebb összefüggéseinek a feltárásával.

Külön is hangsúlyozandónak tartjuk, hogy a tanulói közösségek munkájának a megszervezésében, a közösségi fejlődés ütemének az alakulásában, a szocialista demokrácia elveinek érvényesülésében, a hagyományok és távlatok kiépítésében, a közösségen belüli személyközi viszonyok tudatos fejlesztésében, a tanulóközösség tevékenységi lehetőségeinek és ágainak a megválasztásában, egyes tevékenységek preferálásában az adott kollektiva munkájáért elsődlegesen felelős pedagógusoknak, de a pedagógus kollektiva egészének is kulcsszerepe van. A közösségi nevelés kiemelkedő képviselőinek munkássága egyértelműen azt igazolja, hogy csak a konkrét nevelési körülmények elemzésével, a társadalmi makró- és mikroviszonyok feltérképezésével, s az így kapott eredményeknek a nevelési céllal történő egybevetésével, s az ezekből adódó általános és speciális feladatoknak a meghatározásával valósítható meg a tanulói közösségek, illetve a tanulói kollektívákban a közösségi gondolkodású tanulóknak a nevelése.

A leírtakból következik, hogy a közösségi nevelés elméleti alapjainak ismerete elengedhetetlenül szükséges ugyan, de önmagában korántsem elegendő a tanulói kollektívák pedagógiai segítéséhez. A közösségi nevelés hatékony gyakorlata mindenkor magában foglalja az általános elvek alkotó alkalmazásának igényét, lehetőségét és az elvek alkalmazásához elengedhetetlenül szükséges pedagógiai praxis birtoklását is. Nehezen vitatható, hogy a felsorolt feltételeknek pedagógusaink egy része csak hiányosan felelt, illetve felel meg. Ebben történeti tényezők, objektív körülmények éppen úgy felelősek, mint a szubjektív tényezők, valamint oktatási rendszerünk mindennapi funkcionálásának gyermekbetegségei /pl. a nevelői és általában a nevelési feladatok háttérbe szorulása/.

A jelzett ellentmondások a középiskolai tanulói közösségek funkciójának értelmezésében is kimutathatóak. Hazánkban a fordulat évéig kedvezőtlenek voltak a feltételek a progresszív ifjúsági mozgalmak iskolán belüli, az iskolához szervesen kapcsolódó szervezeti létrehozásához.³⁷ A koalíciós időszakban

- mint ahogyan arra már utaltunk - középiskoláinkban a különböző önkormányzati rendszerek elburjánzása volt megfigyelhető. Iskoláink egy részében "Az avantgardista önkormányzat a nevelő vezető szerepét háttérbe szorította, és következménye a nevelők részéről az elbizonytalanodás, a tanulók részéről pedig a munka és a fegyelem fellazulása lett... az a helyzet alakult ki, hogy nálunk az avantgardizmus káros hatása miatt a gyermeki önkormányzat gondolata akkor vált éppen kompromitálttá, amikor Makarenko megismerése nyomán a szocialista gyermekközösségek kialakítására irányuló önkormányzaton alapuló kísérleteknek kellett volna kezdődniük."³⁸

A középiskolai tanulói önkormányzatok megszerveződésével párhuzamosan a haladó fiatalokat tömörítő rétegszervezetek /MDNSZ, MINSZ/ is fokozatosan bevonulnak az iskolákba. A rétegszervezetek iskolán belüli működése - többek között - azért is jelentős, mert tudatosan igyekeztek felvállalni aktuális feladatokat: a tanulás segítését, egyes fiatalok anyagi gondjainak enyhítését, a sporttevékenységet, a munkafegyelem megszilárdítását, a haladó eszmék terjesztését stb. Kerek Gábor, az MDNSZ elnöke a középiskolás fiatalok egységes szervezete politikai elkötelezettségét egyértelműen fogalmazta meg:

"Ami pedig a politizálást illeti, igenis politizálni akarunk a szónak abban az értelmében, hogy állást kívánunk foglalni minden olyan törekvés mellett vagy ellen, amely kihatással van vagy lesz diákifjúságunk életére, s nemzetünk jövőjére."³⁹

Az 1950-ig terjedő évek egyik jellemzője, hogy középiskoláink jelentős részében párhuzamosan működtek egymás mellett az ifjúsági rétegszervezetek és az iskolánként sajátos arculatu, szervezettségű és hatékonyságú tanulói önkormányzati fórumok. A kétféle szervezet léte - noha ez a szakirodalomban így nem fogalmazódott meg - lényegében az iskolai közösség "kettős mechanizmusát" /külön iskolai önkormányzat, külön ifjúsági szervezet/ jelentette. Ugy véljük, hogy a tanulói rétegszervezetek és az önkormányzati szervek ezidőben történő működése során azért nem merült fel határozott formában az ún. "mechanizmus-vita", mert sem a rétegszervezetek szervezeti befolyása, sem pedig a tanulói önkormányzati szervek működé-

sének hatékonysága nem tette igazán aktuálissá a középiskolák tanulóifjusága közösségi életének és tevékenységének átfogására alkalmas egységes közösségi modell elfogadtatásának a szükségességét. A fordulat évében, az iskolák államosításával a szocialista iskolai ifjusági mozgalom kibontakozásának új lehetőségei teremtődtek meg.

Nem tekinthetjük teljesen véletlennek, hogy a korabeli magyar társadalom osztály- és rétegvizonyait legjellemzőbben leképező iskolatípusban, az általános iskolában jöhetett és jött létre legelőször - az uttörő mozgalom keretében - az első olyan ifjusági mozgalom, amely a tanulóifjuság egésze demokratikus szellemű nevelését tekintette feladatának, s viszonylag rövid időn belül soraiba tömörítette az adott korosztály többségét. Az uttörő mozgalom vezetői csak a demokratikus érzelmű, gondolkodású és a társadalom, s azon belül az iskola demokratikus átalakításáért kiálló szülők támogatását maguk között érezve fogalmazhatták meg már 1948-ban egyértelműen az uttörő mozgalom és az egyéb diákönkormányzati szervek viszonyát: "Az uttörő mozgalom kell tehát, hogy tere legyen az ifjusági önkormányzati, tanulási, önművelési törekvéseknek... az ilyen /egyéb/ ifjusági egyesületek, önkormányzatok tovább nem működhetnek."⁴⁰

Hazánkban az egységes kommunista ifjusági mozgalom kialakításának a feltételei 1950-ben teremtődtek meg.

A DISZ /Dolgozó Ifjuság Szövetsége/ létrejöttét megelőzően azonban az MKP kezdeményezésére létrejött MADISZ, illetve később az MDNSZ is az ifjusági /diákifjusági/ egység megteremtését tekintette egyik alapvető feladatának. A DISZ-szel "jött létre hazánkban először az ifjuság kommunista nevelésének az a modellje, amely szerint az iskola és az ifjusági mozgalom az ifjuság kommunista nevelésének egymástól elválaszthatatlan, egymást szervesen kiegészítő tényezője."⁴¹

A DISZ-nek, a középiskolai fiatalok körében végzett munkája eredményeinek és hiányosságainak az értékelése meghaladja e dolgozat kereteit. Néhány pedagógiai vonatkozású és napjaink számára is tanulságos problémakört azonban kiragadunk, mert - tapasztalataink szerint - ezek a problémák más-más

hangsullyal ugyan, de visszatérően jelentkeznek bizonyos időszakokban.

Már a DISZ megalakulását követő első hónapokban többekben túlzott elvárások fogalmazódtak meg az ifjúsági mozgalom várható iskolai hatékonysága iránt: "A tanulóifjúság szociális összetételének megjavulásával megjavul az iskolai fegyelem és a tanuláshoz való viszony. Ebben nagy szerepe volt a DISZ munkájának."⁴² Nyilvánvaló, hogy sem a szociális összetétel megváltozása, sem pedig a középiskolai DISZ-szervezetek létrejötte - tanulást segítő törekvései ellenére - automatikusan nem jelenthette és nem is jelentette a tanulmányi fegyelemnek az egyik napról a másikra történő megszilárdulását, Korábban már utaltunk rá, de itt is megjegyezzük, hogy a szociális összetételt érintő változások szükségyszerűen maguk után vonták a halmozottan hátrányos helyzetből /a gyengébben felszerelt, osztatlan vagy részben osztott tanyai, falusi, külvárosi általános iskolákból, alacsonyabb iskolai végzettségű családokból, rossz szociális viszonyok között élő családi környezetből/ középiskolákban továbbtanuló fiatalok arányának az ugrásszerű megemelkedését. A DISZ törekedett ugyan a tanulás segítésére, de az ellenforradalmi korszak társadalmi-kulturális igazságtalanságai következményeinek a felszámolásához csak korlátozott lehetőségekkel rendelkezett. Mozgalmi lehetőségeit behatárolta a középiskolai DISZ-tagság életkori összetétele, a tanulmányi problémák jellege, mélysége.

Véleményünk szerint sem a DISZ, sem pedig később a KISZ-munkában nem tisztázódott megfelelően, s nem fogalmazódott meg korrekt módon az ifjúsági szervezet, illetve az iskola feladata, munkamegosztása a tanulmányi munka ellenőrzésében és segítésében. Az ifjúsági szervezet megkövetelheti tagjaitól a képességük szerint végzett tanulást, de önmagában, a pedagógus kollektiva segítsége nélkül nem állapíthatja meg minden esetben teljes bizonyossággal, hogy tagjainak a teljesítménye szinkronban van-e a jogos közösségi elvárásokkal. Igaz ugyanakkor az is, hogy a tanulói kollektívák - s ezen belül az ifjúsági szervezet - az iskolai és az iskolán kívüli tanulói elfoglaltságok, tevékenységek, az egyénre jellem-

zó tanulási módszerek és a tanulásra fordított idő ismeretében hasznos adalékokat adhat a pedagógus számára a tanulói teljesítmények megítéléséhez. Természetesnek tűnik az is, hogy a tanulmányi munka segítésében is meg kellene különböztetni a segítés azon eszközeit és módozatait, amelyeket a siker reményében magára vállalhat a tanulói kollektiva /pl. tanulópárok kialakítása, közös tanulás, a rendszeres tanulás közösségi ellenőrzése/ azoktól a módszerektől, amelyeknek az alkalmazására a fiatalok még felkészületlenek. Összességében tehát megfogalmazhatjuk, hogy a tanulmányi munkával való törődés csak úgy válhat valóban közösségi üggyé, ha az iskola-közösség egésze, azaz a gyermekközösségek és a pedagóguskollektiva egyaránt megtalálja helyét, szerepét és feladatait a tanulmányi munka segítésében.

Az iskolai közösségi nevelés viszonylag ritkán emlegetett kérdése a diákvezetők vezetői felkészítésének, alkalmasságának a problematikája. E kérdést azonban torz lenne egy tágabb összefüggésből kiragadva megközelíteni. Közhely, de egyben szomorú tény is, hogy nevelésügyünkben az oktatási anyag korszerűsítésével, a tantervek és tankönyvek szocialista tartalmának kialakításával és továbbfejlesztésével párhuzamosan nem tudtuk általánossá tenni a tanulók iskolai és iskolán kívüli életét, tevékenységét átfogó, a gyermekek magatartását hatékonyan szabályozó közösségi elveket, normákat és viszonylatokat. A 70-es évek végén a Köznevelés lapjain lezajlott ún. "Makarenko-vita" talán egyik leglényegesebb gondolatát Loránd Ferenc fogalmazta meg: "Az iskola oktatóiskolaként való megszervezéséből, felépítéséből fakad a tevékenységek rendszerének egyoldalúsága, ebből következik a pedagógus és a gyermek kapcsolatának egyoldalúsága, a gyerekek egymás közötti kapcsolatának szegényessége."³

Loránd "kórképe" azonban megítélésünk szerint tulságosan sommás. Számunkra egyértelműnek tűnik, hogy az iskolát csak oktatóiskolaként lehet és szabad megszervezni a szónak abban az értelmében, hogy "Az az oktatás ismeretek közvetítésével történő nevelés, amelynek az iskolában a legfőbb /nem egyetlen/ színtere, szervezeti formája a tanítási óra."⁴⁴

Ha az oktatást az idézett felfogás szerint értelmezzük, akkor nyilvánvalóan az iskola oktatási funkciójából nemhogy nem következik a nevelési feladatok háttérbe kerülése, hanem azok helyeződnek - az oktatási tartalmak közvetítése során - előtérbe. Azt nem vitatjuk, hogy az iskolai munka gyakorlatában gyakran nem érvényesül kellően az oktatási tartalmak nevelőhatása, nem használjuk ki megfelelően az egyes tantárgyakban, tananyagrészekben rejlő nevelési lehetőségeket. Ez azonban más kérdés, mint amit Loránd írásában problémaként felvet. Az is vitatható, hogy a mi értelmezésünk szerinti "oktatóiskolában" mennyiben szükségeszerű, a központi dokumentumok előírásából adódik, s mennyiben a dokumentumok helyi megvalósításából következik "a tevékenységek rendszerének egyoldalúsága, a gyerekek egymás közötti kapcsolatának szegényessége." A Loránd-féle felvetésnek ugyanakkor van egy olyan, általa meg nem világított oldala, hogy az iskolai tanítási órákat nem használjuk ki hatékonyan és tudatosan a közösségi szokások és hagyományok kialakítása érdekében. A "... tanítási órán egymás hibáinak felismerése, azok kijavítása, a sokféle gyakorlat szinte kimeríthetetlen formáinak, a közösség teljes közreműködésével kialakított menete... mind-mind alkalmas arra, hogy a közösség tagjainak egymáshoz való viszonyát nevelési céljainknak megfelelően alakítsa, fejlessze."⁴⁵

A leirtak természetesen nem jelentik azt, hogy az iskolában csak oktatási folyamat van. Napjainkban a tanítási órán kívüli tevékenységek gazdag választéka /ifjúságmozgalmi rendezvények, szakkörök, sportkörök, érdeklődési körök, klubok stb./ változatos lehetőséget és formát biztosít a sokoldaluan fejlett közösségi ember kialakítására.

Kiinduló kérdésünkhöz, a diák kollektívák felnőtt segítőinek vezetői felkészültségére visszatérve tulszás nélkül kijelenthetjük, hogy nem tekinthetjük megnyugtatónak pedagógusaink jelentős részének felkészültségét sem a tanítási órák, sem pedig a tanórán kívüli nevelési alkalmak hasznosításában. Dolgozatunkban a jelenlegi helyzet kialakulásának csak néhány történeti előzményére szeretnénk utalni. A felszabadulás után a herbartianus pedagógiai örökségeink, valamint szemléleti aka-

dályok is nehezítették a szocialista tanár-diák viszony kialakulását, elterjedését. Emellett pedagógusaink egy része számára - főleg a középiskolában - az ötvenes évek elején nem vált teljesen világossá az iskola és az ifjúsági szövetség viszonya, a DISZ-nek a korábbi ciákszervezetektől való eltérése. "A tanárok egy része nem látja az alapvető különbséget az eddigi ifjúsági szervezet és az új szervezet között ... csak névtáblacserének gondolja az új szervezet megteremtését, mások azt hiszik, hogy ez a szervezet teljesen független lesz az iskolától s ezért az új szervezet megteremtésének problémáival nem foglalkozik."⁴⁶ A gondokat az is szaporította, hogy - nagyrészt az ötvenes évek elejének feszült, félreértésekre könnyen okot adó politikai légköre miatt - az iskolai és általában az ifjúságmozgalmi kérdések őszinte felvetésének az igénye csak egyes pedagógusokat, valamint a pedagógiai kérdésekkel elmélyültebben foglalkozó egyetemi és főiskolai oktatókat és egyes, a DISZ-munka hatékonyságát valóban szívügyüknek tekintő DISZ-vezetőket jellemezte. "Az igazgatók részéről nem egyszer tapasztalták azt a hibát, hogy nem szeretnek beszélni a DISZ-szervezet munkájának hiányosságairól."⁴⁷

Az iskolai szintű közösségi élet, az iskolai ifjúsági mozgalom felelős patronálói a középiskolákban 1954-ig elsődlegesen az igazgatók voltak. 1954-től kezdtek meg munkájukat a DISZ-munkát segítő tanárok, de a DISZ-t segítő pedagógusok megbízása helyenként azzal a következménnyel járt, hogy az igazgatók "kivonultak" a DISZ-t segítő táborából.⁴⁸

A DISZ zászlóbontása után középiskoláinkban rövid idő alatt a tanulók túlnyomó többsége tagja lett a kommunista ifjúsági mozgalomnak. A DISZ-problémák emiatt is hamarosan nem kizárólagosan csak mint az iskolai ifjúsági mozgalom megoldandó feladatai jelentkeztek, hanem a tanulóifjúság általános problémáiként merültek fel.

A DISZ-vezetők és vezetőségek nagyrészt a diákfiatalok legjobbjai közül kerültek ki, de tevékenységük hatékonyságát csökkentette, hogy az iskolai szinten jelentkező valamennyi lényeges probléma megoldásában tőlük várták el a kezdeményező szerepet. Véleményünk szerint ez az elvárás ugyanugy tulzott

volt, mint ahogyan azt a tanulmányi munka segítségével láthattuk. A középiskolai kommunista ifjúsági mozgalom mind az ötvenes években, mind a későbbiek során csak ott és akkor tudott érdemben résztvenni az iskolai gondok enyhítésében, ahol nem állami feladatok átvállalását igényelték tőle, hanem az iskolavezetéssel való egészséges együttműködés jegyében a maga sajátos mozgalmi lehetőségeivel és eszközeivel működhetett közre a problémák feltárásában és megoldásában.

A szervezeti létszám rohamos bővülése miatt 1953 után a DISZ-alapszervezetek váltak az osztályközösségek munkájának összefogóivá, irányítóivá. Ez a folyamat ugyanakkor azt az - egyébként nem feltétlenül szükségszerű - következményt vonta maga után, hogy az alapszervezetekben folyó DISZ-élet segítése osztályfőnöki feladattá vált. Az alapszervezeti DISZ-vezetőségek és az osztályfőnökök kapcsolatát gyakran zavaró tényezők nehezítették: egyes pedagógusok nem foglalkoztak megfelelően alapszervezetükkel, nem látogatták a DISZ-foglalkozásokat, a DISZ-tagoktól és vezetőségektől nem követelték meg a rendszeres munkát. "Pedagógusaink, igazgatóink nem mernek bátran és határozottan követelni. Pedig ime egész iskolai munkánk színvonalának megjavulása attól függ, merünk-e bátran követelni."⁴⁹

Más pedagógusok követelménytámasztásaik során figyelmen kívül hagyták a diákok igényeit, érdeklődését, sőt még a Szervezeti Szabályzat normáit is /választások demokratizmusa, munkatervek közös összeállítása stb./.⁵⁰

Az anomáliák súlyosságát 1953-ban már a DISZ Központi Vezetősége is jól érzékeltte "... a DISZ egyik legelhanyagoltabb területe a tanulóifjúság körében végzett munka ... a középiskolai DISZ-szervezetek tevékenysége gyakran formális, a DISZ-tagok nem érzik eléggé magukénak a Szövetséget - ami nem utolsósorban abból következik, hogy a diákfiatalok 95-98 százaléka tagja a DISZ-nek. Hiányzik a szervezetek belső, tartalmas élete."⁵¹ A megoldási javaslatok azonban nagyrészt szervezeti jellegűek voltak: a szovjet pedagógia megismerése nyomán előbb csak felmerült az elsődleges /primér/ közösségek létrehozásának a gondolata,⁵² majd 1955-ben a DISZ új Szervezeti

Szabályzatában már követelményként irták elő a DISZ-csoportok kialakítását.

"A DISZ feladatainak megvalósítása, a fiatalok rendszeres nevelése, a diszisták mind hatékonyabb aktivizálása érdekében az alapszervezetekben DISZ-csoportokat kell kialakítani, amelyeket választott DISZ-csoportvezető irányít."⁵³

Az alapszervezeten belüli elsődleges közösségek szükségességének a felismerése, tevékenységük tartalmának a kidolgozása pozitív lehetőségeket rejtett magában, hiszen a DISZ-munka olyan alapvető szervezeti egysége létjogosultságát fogalmazta meg, amely differenciált feladatvállalást tett lehetővé, és az általános iskolai közösségi életben már megszokott és elfogadott közösségi szervezeti keret működését szorgalmazta.

A DISZ-csoportnak mint szervezeti alapegység működésének a támogatásával egyidőben az ötvenes évek közepétől kezdve gyarapodott azoknak az állásfoglalásoknak, cikkeknek az aránya, amelyek az életkori sajátosságok fokozottabb figyelembevételének szükségességét hangsúlyozták. "Elkövettük azt a hibát, hogy megfeledkeztünk az ifjúság életkori sajátosságairól... Minden idők ifjúsága, különösen a 12 éves kortól 17-18 éves korig, tele volt és lesz romantikus kalandvággyal, energiával, nagy tettek gondolatával... Ifjúsági szervezetünk élete még mindig szürke és sablonos, nem számol az ifjúság sajátosságaival, romantikájával, nem nyújt megfelelő kulturált szórakozási lehetőségeket."⁵⁴

A DISZ-munka tartalmát is érintő új szervezeti tagozódással, a fiatalok tényleges elvárásai árnyaltabb megközelítésével egyidőben azonban kevés helyen sikerült a tanulói kollektívák napi iskolai vezetésében kialakult hagyományos módszerekkel szakítani. A DISZ-szervezetek többségében a politikai munka legelterjedtebb formájának az osztályfőnökök által az osztályfőnöki órákon megtartott politikai tájékoztatók számítottak. A középiskolákra jellemző megközelítően teljes szervezettség nemkívánatos következményeinek felvetését⁵⁵ nem a szervezeti fegyelem megszilárdítását célzó intézkedések

kövezték, hanem egy olyan kampány, amely legfontosabb célként a DISZ-taglétszám további emelését jelölte meg.⁵⁶

A szervezeti élettel kapcsolatos fejlemények - érthető módon - nehezítették a felnőtt vezetés tevékenységét, nem kedveztek a helyesen megfogalmazott feladatok megvalósításának sem. Az iskolai kollektívák pedagógus segítőinek helyzete, a felismert, de érdemben meg nem oldott problémák sokasága a diákvezetők működésének is sok tekintetben határt szabott.

Irodalom

1. HUNYADY Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban.
A kollektivitás strukturális meghatározói.
Akadémiai Kiadó, Bp., 1977. 7. old.
2. Dr. ÁGOSTON György: Nevelésemélet
Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 231. old.
3. PARAGH László: Diákönkormányzat terve gimnáziumok számára
Köznevelés 1947/20. sz. 439. old.
4. BÁBOSIK István: Modern közösségértelmezések a szovjet pedagógiában
Megj.: Pedagógiai Közlemények 22.sz. /Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványa./ Pedagógia és pszichológia a Szovjetunióban
Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
5. BÁBOSIK István: i.m. 24-25. old.
6. HORVÁTH Lajos: A tanulói önkormányzat fejlesztésének utjai az általános iskola mozgalmi életében
Akadémiai Kiadó, Bp., 1979. 9. old.
7. PATAKI Ferenc: Csoport vagy közösség?
Köznevelés 1975/17.sz. 23. old.
8. PATAKI Ferenc: A nemzedékváltás és a szocialista fejlődés folytonossága
Társadalomtudományi Közlemények 1982/4.sz.
594-600. old.
9. CSERNIK József: Az uttörő-mozgalom a nevelőkhöz
Köznevelés 1947/20.sz. 448. old.
10. CSERNIK József: i.m. 448. old.

11. SZABOLCSI Miklós: Az uttörő-mozgalom új feladatai
Köznevelés 1948/23.sz. 587-588.old.
12. UJVÁRI Imre: Új utakon az Uttörő-Mozgalom
Köznevelés 1949/9.sz. 222-223.old.
13. ÁGOSTON György: A nevelés formalizmusának veszélye iskoláink nevelő munkájában és az ifjúsági mozgalom szerepe ennek leküzdésében
Pedagógiai Szemle 1952/1-2.sz. 130.old.
14. HORVÁTH Lajos: i.m. 9.old.
15. ILLÉS Lajosné: A szovjet pedagógia története 1917-1972
Megj.: Egyetemes Neveléstörténet 65. füzet
Tankönyvkiadó, Bp., 1975. 69.old.
16. Dr.HUNYADY Györgyné: Közösségek empirikus vizsgálata a neveléstudományi kutatásban
Pedagógiai Szemle 1972/1. 97. old.
17. BÁBOSIK István: i.m. 26-27. old.
18. Az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1956 június 30-i vitája
Köznevelés 1956/4.sz. 289-294. old.
19. SZARKA József: Neveléstudományi témák, kutatási módszerek és eredmények a szovjet pedagógiában
/Megj.: Pedagógiai Közlemények 22.sz./ Pedagógia és pszichológia a Szovjetunióban
Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 14.old.
20. ANGSEL Éva: Az értékek változása és az ifjúság
Társadalomtudományi Közlemények 1982/4. 604.old.
21. HUNYADY Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban ... i.m. 9.old.
22. KEMÉNY Gábor: Iskolai értékelés és kiválasztás
Kemény Gábor Válogatott Pedagógiai Művei,
Tankönyvkiadó, Bp., 1966. 19.old.

23. SIMON Gyula: A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága
Megj.: Nevelésügyünk husz éve 1944-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből
Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 33. old.
24. JÓBORU Magda: Élet és iskola
Gondolat, 1961. 76-78. old.
25. JÓBORU Magda: Köznevelésünk felszabadulás utáni történetének néhány kérdése /1945-1948/
Pedagógiai Szemle 1979/10.sz. 875.old.
26. JÓBORU Magda: i.m. 875. old.
27. Az 1963.évi VI. törvény a szakmunkásképzésről
/Megj.: Közoktatás- és közművelődéspolitikai Dokumentum-gyűjtemény. Válogatta és szerkesztette: Dr.Koncz János és Dr.Szabó G. Mária/
Szeged, 1978. 307. old.
28. A gimnáziumi nevelés és oktatás terve
Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 11. old.
29. Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól /A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata.
Megj.: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye.
Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 67-68. old.
30. JÓBORU Magda: A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában.
Tankönyvkiadó, Bp., 1963. 19.old.
31. A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének határozata az ötéves tervről /1949/
Megj.: Közoktatás- és közművelődéspolitikai i.m. 16.old.

32. DOBOS László: Nevelőmunka a középiskolás ifjúsági szervezetekben
/Megj.: Nevelésügyünk husz éve ... i.m. 247.old./
33. SIMON Gyula: i.m. 52.old.
34. ENGELS: A kommunizmus alapelvei /Megj.: Marx-Engels-Lenin-Sztálin: A nevelésről. Szemelvénygyűjtemény./
Tankönyvkiadó Vállalat Budapest, 1955. 62.old.
35. MARX-ENGELS: A Kommunista Párt kiáltványa i.m. 67.old.
36. MARX-ENGELS: A Kommunista Párt kiáltványa i.m. 67.old.
37. Dr.ÁGOSTON György: Neveléstudomány ... i.m. 238.old.
38. KISS Béla: A közösségi nevelés és az uttorőmozgalom
Pedagógiai Szemle 1961/12.sz. 1096. old.
39. A Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége
Köznevelés 1947/23. sz. 525.old.
40. SZABOLCSI Miklós: Az uttorőmozgalom új feladatai
i.m. 588.old.
41. Dr.ÁGOSTON György: Neveléstudomány
i.m. 239.old.
42. FRAKNÓI Julia: Középfokú oktatásunk az 1949/50. tanévben
Köznevelés 1950/18.sz. 545.old.
43. LORÁND Ferenc: Makarenko iskoláinkban
Köznevelés 1977/42.sz. 13.old.
44. Dr.ÁGOSTON György: Neveléstudomány
i.m. 15.old.
45. MIKLÓSVÁRI Sándor: "Közösségi oktatás"
Köznevelés 1965/24.sz. 921.old.
46. VARGA Sándorné: A Dolgozó Ifjúság Szövetsége - a nevelők
támasza
Köznevelés 1950/11.sz. 312.old.
47. SZABÓ Károly: A DISZ és az igazgatók kapcsolatáról
Köznevelés 1951/11.sz. 474. old.

48. GELLÉRT László: A DISZ munkáját segítő tanárok tevékenységéről
Köznevelés 1955/21.sz. 486-488.old.
49. ÁGOSTON György: Az ifjúsági mozgalom az iskolában
Köznevelés 1951/19.sz. 805-806.old.
50. Több önállóságot a középiskolai DISZ-szervezeteknek!
A DISZ KV Középiskolai Ifjúsági Osztálya közleménye.
Megj.: Köznevelés 1956/18.sz. 409-410.old.
51. GELLÉRT László: A pedagógusok és a DISZ kapcsolatáról
Köznevelés 1953/6.sz. 138.old.
52. LUKÁCS Sándor: Hogyan vált eredményesebbé DISZ-szervezetünk munkája
Köznevelés 1953/5.sz. 115.old.
53. PETRIKÁS Árpád: Terveim az új tanévre
Köznevelés 1955/14-15.sz. 327.old.
53. ÁGOSTON György: A társadalom felelőssége ifjúságunkért
Köznevelés 1955/1.sz. 3.old.
55. JÓBORU Magda: Az ifjúsági szervezetek további fejlesztése
Köznevelés 1955/17.sz. 387-389.old.
56. DONKÓ Zoltán: A jobb DISZ-munkáért
Köznevelés 1955/18.sz. 417.old.

Михай Кекеш Сабо

К некоторым вопросам воспитания коллективизма в период между 1145--1950 гг.

Автор в своей работе исследует первые годы формирования и развития воспитания коллективизма в школе в период после освобождения. По утверждению автора, в Венгрии в 1945 и 1946 гг. существовало несколько представлений относительно формирования школьных коллективов. Некоторые предпринимали распространение форм самоуправления буржуазного типа. Другие были сторонниками оживления прогрессивных традиций общезнания. Прогрессивно мыслящие педагоги, раскрывшие действительные потребности и законы общественного развития, подчеркивали необходимость формирования коммунистических коллективов.

Автор работы исследует проблематику формирования и развития школьных коллективов не только исключительно в рамках системы отношения педагогического мышления к практике. Автор предпринимает также попытку раскрыть влияние главных политических тенденций на педагогическую теорию и практику.

Mihály Kékes Szabó

Beiträge zu den Fragen der gemeinschaftlichen Erziehung
in der Zeitspanne 1945-1950

Der Verfasser behandelt in dieser Studie die ersten Jahre der Herausbildung und der Entwicklung der gemeinschaftlichen Erziehung in der Schule der Nachkriegsjahre. Er stellt fest, dass es 1945 und 1946 mehrere Konzeptionen zur Herausbildung der Schülerkollektive gegeben hat. Einige haben auf die Verbreitung der Selbstverwaltungsformen bürgerlichen Typs gedrängt. Andere waren die Anhänger des Wiedererweckens der fortschrittlichen Traditionen der Studentenheime. Die fortschrittlichen Pädagogen, die die wahren Ansprüche und Gesetzmässigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung erkannt haben, haben die Notwendigkeit der Herausbildung von kommunistischen Gemeinschaften betont.

Die Problematik der Herausbildung und Entwicklung der Schülerkollektive wird vom Verfasser ausschliesslich im Rahmen der pädagogischen Denkweise und des Beziehungssystems der Praxis untersucht. Der Verfasser unternimmt den Versuch, die Wirkung der bestimmenden politischen Tendenzen auf Theorie und Praxis der Pädagogik zu erschliessen.