

segítséget kell adni a pedagógusoknak. Az új tananyagnak a lehetséges módszerek hagyományos alkalmazása (illetőleg nemalkalmazása) mellett folyó tanítása hátráltatná az iskolai munkának az irányelvekben megfogalmazott mindenképpen kívánatos fejlődését.

Hasonlóképpen vizsgálni kell az általános, a politechnikai és szakmai oktatás egymáshoz való viszonyának, kölcsönös összefüggésének és egymásra hatásának a kérdéseit is.

A baráti országok eddigi tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a tanulók munkájának elemzése, a munkahelyelemzés, nagy segítséget nyújt a munka jobb megszervezéséhez, a szükséges jártasságok és készségek elsajátításának meggyorsításához és tervszerűbbé tételéhez, s végső soron a szakmai előképzés, illetve szakmai képzés jobbátételéhez.

Az itt elmondott témák csak kiragadott példák, de ahhoz talán elegendők, hogy a neveléstudomány sürgős feladataira rámutassanak.

Nem lehet soká várni. Ki kell választani a legfontosabb és legsürgősebb feladatokat, és ahol még nem indultak meg a kutatások, sürgősen meg kell indítani. Ezzel nagy segítséget adhatunk igen fontos feladatok megoldásához és segíthetünk megelőzni esetleges hibákat.

Tisztában vagyok azzal, hogy a feladatok rendkívül nagyok, és a jelenlegi kutató gárdával nem megoldhatók. Éppen ezért a pedagógusok szélesebb körét is be kell vonnunk a kutatómunkába. A Pedagógiai Bizottság feladata ennek a munkának a megszervezése, irányítása és koordinálása. Ez a munka eddig is folyt és hozott is eredményeket, de a gyakorló pedagógusok sokkal szélesebb körének bevonására van szükség.

Faludi Szilárd :

Alábbiakban néhány szempontot szeretnék kiragadni a folyó tantervi munkálatokból annak megvilágítására, hogy mivel szolgálhatja a neveléstudomány — ezen a területen — az irányelvek realizálását?

Szolgálhatja mindenekelőtt annak neveléstudományi indoklásával, hogy *a világnézeti nevelés tantervi alapjainak hangsúlyozása* nem tudomány-ellenes, hanem tudományos elv. A tudományosság általános didaktikai elvének érvényesítése a tantervi anyag kiválasztásában és elrendezésében.

Általánosan képző iskolák esetében, melyeknél nem *szakképzés*, tehát nem megannyi *szaktudományi* képzés áll előtérben, ez nem is lehet másként. Ebből a szempontból világosan meg kell mondani, hogy az egyes szaktudományoktól, „szaktárgyaktól” itt nem egyszerűen sajátos hozadékukat várjuk, (melyek között semmiféle kapocs és összefüggés nincs, melyek tehát megannyi idegen elemként, egymástól elszigetelten, külön törvények szerint futják be pályájukat egy eklektikus iskola kifürkészhetetlen labirintusában), hanem mindenekelőtt egységes, körszerű, tudományos alapismereteken nyugvó világkép szerves feldolgozását.

A világnézeti nevelés tantervi alapjainak „kiemelése” tehát *tudományos* elv; *tudomány-közi* elv, a különböző tudományok *leglényegesebb mondanivalójának* és világnézeti „integrációjának” elve; ennyiben: a tudományok esszenciájának elve. Elv, amely a különböző valóságterületeket objektív módon tükröző tudományok anyagából elsősorban (és nem kizárólag) azt emeli ki és szervezi didaktikai feltételek figyelembevételével tananyaggá, ami ezekből általános érdekű, az általános képzés lényegének, intencióinak megfelel, ami

általában tudományos szemléletre és gondolkodásmódra vezet és szoktat. Nem ismeret-ellenes elv, hanem olyan elv, amely az ismeretek elvtelen halmozásával (enciklopédikus zsúfolásával és szétforgácsoltásával) áll szemben.

Mennyiben fenyeget az így értelmezett „világnézeti elv” szubjektívizmussal? Dogmatizmussal? Vagy éppen a tudomány sérelmével? Semennyiben. Ellenben miféle haszon remélhető tőle? Az, hogy a tanulók végre látni fogják a fától az erdőt, hogy el fognak tudni igazodni a legfőbb összefüggésekben, és fontos adatokból fontos következtetésekre jutnak.

Ez egyébként az iskola legsajátabb hivatása. Az általános irányú képzés jellegzetes, tudományos szemléletre és gondolkodásmódra vezető és nevelő feladata. A kérdés tehát így van feltéve: egyes, elszigetelt ismereteket, s azok tömegét kell-e nyújtani vagy fokozatosan bővülő, mélyülő ismeret-rendszert? Nyilván az utóbbit! De milyen elvek azok, amelyek ezt a „rendszert” uralják, „strukturálisan” meghatározhatják? A homályos, szétfolyó jelentésű, maximalizmusra, enciklopédizmusra csábító „általános műveltség”, amelybe minden beletartozik, méghozzá egyenlő súllyal? Nem lesz-e a gyermek korszerű értelemben általánosan művelt, ha az ismereteknek esetleg valamivel kisebb terjedelmével és részletezettségével fog rendelkezni, de azok összefüggéseikkel, törvényszerű vonatkozásaikkal együttesen fognak tudatában megjelenni? Nem lesz-e műveltebb, ha nézetei is lesznek, nem csak „ismeretei”? S a legfontosabb nézetek összefüggő rendszere, amelynél már gondolkodásmóddá is alakul a nézet-rendszer, nem a világnézet maga-e? Az, ahogyan a gyerek a világot nézi, természeti, társadalmi kérdésekben orientálódik? S további művelődéséhez, mely egész életén át folyni fog, nem ez-e a legbiztosabb alap? Vagy talán tömjünk a fejébe minél több veszendőt, annak érdekében, hogy iskolai vezetéssel semmi lényegest ne tudjon kihüvelyezni, se tanár, se gyerek, de elmondhassuk, hogy tantervünkben minden benne van, ami létezik, amit a különböző tudományokból tudni lehet és amit a különböző szakemberek külön-külön fontosnak tartanak.

A világnézeti nevelés tantervi alapjainak kiemelésével a lényeges kérdések érdemüknek megfelelő időt és teret kapnak, tantervi feltételeket ahhoz, hogy korszerű módszerekkel „sajátíttassuk el” azokat. Tehát a tanuló aktív ismeretszerzési folyamatainak biztosításával! Ezért is van nagy és nem utolsó sorban szelektív jelentősége a tudományos világnézet tantervi alapjai kiemelésének, mint organikus tantervi irányelvnek.

Ha ezt valaki újra és újra megpróbálja napi-politikai értelemben fel-fogni, avagy maximalizmusra vezető principiumként értelmezni, úgy nem irányelveink megértéséről, hanem meg nem értéséről, összefüggő törekvéseink egymástól elszakított szemléletéről tesz tanúságot.

A folyó tantervi munkálatokban a maximalizmus elleni harc (benne rejlően a gyermek életkori sajátosságainak figyelembevételével) valamint a pozitív tananyagszervezési elvek — különösen is a világnézeti nevelés tantervi-tartalmi alapjai és a gyakorlati életre való általános előkészítés — együtt, egymással összhangban és kölcsönös összefüggésben nyernek értelmet.

A következő, amiben nagy segítséget nyújthat a neveléstudomány, annak ugyancsak tudományos indoklása, hogy a műveltség nem lesz kevésbé műveltség attól, ha az eddigiéknél gyakorlatiasabb irányultságú lesz. Nem egy felszínes gyakorlatiaság, nem a praktikizmus jegyében, hanem elmélet és gyakorlat fokozottabb összekapcsolása jegyében. Ebben nem veszteség rejlik mai és tegnapi állapotokhoz viszonyítva, hanem nyereség, amelyhez csak a reformon

keresztül vezethet út. Nyereség, amennyiben az eddigi, mindmáig egyoldalúan intellektuális (egyoldalúan elméleti és elméletieskedő) iskola helyett elszántan előretörünk egy valóban sokoldalú, az *értelem* nevelése mellett az *egész embert* nevelő iskola felé. Olyan iskola felé, amelyben a műveltség fő vagy egyetlen kritériuma többé nem egyszerűen minél több ismeret hirtoklása, hanem az alapvetően fontos ismeretek és az azok alapján kialakított és megfelelő szintre emelt készségek, képességek az ismeretek alkalmazására, önálló továbbfejlesztésre, önművelésre és továbbtanulásra; készségek, képességek és igények a további szellemi művelődésre. valamint mindenféle munkára; nemcsak értelmi, hanem általában munka-készségek és képességek; nézetek és meggyőződések az ismeretek alapján; neveltség és magatartás a kor, társadalmunk nagy eszméi jegyében. Mindez mai és holnapi művelődési eszményünknek feltétlen része, belső vonatkozása és nem művelődésen-kívüli tényezők mesterséges behatolása az általános képzés szent hagyományaiba.

Munka-kultúrán orientált és nem egyoldalú irodalmi-filiszter műveltség. A szocializmus tudatos építőire jellemző erkölcsi tulajdonságokat és szokásokat indokló és kialakító, a személyes habitust valóban átható műveltség. Műveltség, amely teljesítményképes, amely magatartást formáló tudáson alapul és nem merül ki betű-, és tételtudásban.

Ha ennek a gyakorlatiasabb, hatékonyabb, a mi társadalmunk speciális igényeinek jobban megfelelő, a mi viszonyaink értelmében általános műveltségnek a kialakítása megkívánja a történelmi értelemben vett (egyoldalúan intellektuális, a munkától és munkástól távolálló és elszakított, egyoldalúan „humán”-jellegű stb.) műveltség bizonyos hagyományos tartalmainak elhagyását — egy tartalmasabb élet, egy tartalmasabb ember eredményesebb nevelői alakítása érdekében —, akkor ez utóbbi javára kell döntenünk. Ennek elsősorban a hivatása magaslatán álló, messzire látó, — a „közvélemény” előtt járó — tudomány lehet és kell legyen az élharcosa és élenjáró propagandistája. Annál is inkább, mert az igazi propaganda: tudományos propaganda.

Ezért utalunk külön, kiemelten is a tudomány és a reform fegyverbarátságára abban a nagy kérdésben, amelyet *tradicionalizmus*nak neveznek. A tradicionalizmus erői nagyok. A maradiság, a hagyománytisztelet, a megszokás, a megszokottal együttjáró kényelmesség, a megijedés minden változástól, már azért magáért, mert változás — mindez nagy erőt képvisel. És mindez nem tartozik a tudomány arcvonásai közé. Ellenkezőleg. Mindig, minden korban minden nagy és igaz ügyben a tudomány volt és szokott lenni az első számú fáklya-hordozó. Az előrelátó, aki időnként népszerűtlen feladatokat vállal. Aki nem okvetlenül többségi szavazatok és történelmileg kialakult közérzetek nyomdokán halad, hanem mélyebb belátása nyomán. S ha valamit előre vagy jobban lát, mint mások, hirdeti azt, magyarázza, bizonyítja és agitál mellette. Ilyenkor persze mindig szembetalálja magát a közvélemény elmaradottabb rétegeivel, a megszokással, a maradisággal. De a tudomány, éppen mint tudomány, nem válhat az elmaradottabb rétegek szócsövévé. Hivatása, feladata, sajátos jellege követeli, hogy a *haladás* szócsöve legyen. Minden vonatkozásban. Elsősorban saját szorosabb szakterületén, amely nem lehet annyira szoros, hogy haladó és maradi frontok benne is ne jelentkeznének.

A jelenlegi iskolareform számos kérdést mozdit el hagyományos, megszokott sarkaiból és nem valamilyen szubjektív, voluntarista törekvés jegyében, hanem a korszerűség jegyében, az iskola és a pedagógia korszerűsítése érdekében. Etekintetben szembetalálja magát egy csomó maradisággal, megszokás-

sal és kényelmességgel. A neveléstudomány sokat segíthet a nevelői és társadalmi köztudat fejlesztésében, szemléleti kérdések színvonalas vitelében, sokat segíthet a reformnak a maradiság eszmei legyőzésében.

Ilyen kérdés egyébként a *pesszimizmus* is, amely ellen ugyancsak a tudomány eszközeivel kell harcolnunk. Egyesek azt hiszik, hogy a korszerűsítés szükségképpen növeli a terheket, a tanulók igénybevételét, elfoglaltságát. Felelős és az ügy iránt odaadó munkatársakban és szövetségeseinkben is merül fel olykor ilyen gyanú. Nehezen lehet megértetni az emberekkel, hogy nem minden szükségszerű, ami van, hogy nem minden feltétlenül szükséges, ami ma tananyag, tankönyv és tanterv, hogy korszerűbb lehet az iskola kisebb terheléssel és nagyobb hatékonysággal, hogy a korszerűség nem egyszerűen „pluszok” kérdése, amiképpen nem egyszerűen mennyiségi kérdés. Hogy az elévülőt, a ballasztot ugyanolyan eréllyel kell kidobnunk a tantervből vagy kell csökkentenünk terjedelmét (mint ahogy jelentőségét objektíve csökkentette az idő, a fejlődés), mint amilyen eréllyel követeli az új a magáét, követelik a szakkörök az újabb eredmények felvételét a tantervbe. Ezek kölcsönös, korrelált és mindenekelőtt minőségi problémák. Egy korszerű tanterv nem többet tanít, hanem kevesebbet, de minőségileg válogatottabban és eredményességét tekintve jobban.

Nemcsak a kor, a társadalom igényei állnak ott a növekvő tudományos ismeret-anyag teherterelei mögött, hanem minden tudományág szaksovinisztái, a pedagógiai áttételek iránti értetlenség és közömbösség is. A pesszimizmus csak addig indokolt, amíg nem hatoltunk a kérdés mélyére, amíg nem vesszük figyelembe az iskola sajátos hivatását, céljait, feladatait, amelyek nem egyszerűen a felé terelnek, hogy minden tudomány kicsinyített mását próbáljuk nyújtani.

Mindebben sokat segíthet a tudomány éppen tudományos argumentációjával. Mert a helyzet nem annyira súlyos és nem annyira bonyolult, mint amennyire a felületes szemlélő esetenként képzeli. Ha rendre elővesszük tanterveinket és tankönyveinket, láthatjuk azokból nemcsak az általános műveltséget, hanem mindenekeelőtt az általános célkitűzéseken és a gyerek lehetőségein messze túlmutató, szakszerű teljességre és mélységre törekvéseket is majd minden tárgyban. Mintha az iskola annál jobban teljesítené funkcióját, minél több ismeretet *köszöl*.

Az iskola azonban nevelőintézmény, amelyben a képzés és nevelés alapvetően fontos eszköze az oktatás. Az iskola nem általános műveltséget nyújt, hanem annak alapvetését. Különböző szinteken. Az általános iskolában csakis általános iskolai szinten és így tovább. Nem kell azt képzelnünk, hogy amit a gyerek már az általános iskolában nem tud vagy nem kap meg, annak már vége, annak művelődésünkből ki kell hullnia. Nem így van. A műveltség él és fejlődik, mégpedig szakműveltségekre bomolva és az egész társadalomban hivatásterületenként elosztva. A benne és belőle valóban közös, valóban általános jelentőségű az, ami egy általános irányú iskola tantervében, ismeret-anyagtervezésében kifejezésre juthat és kell jusson, mégpedig az iskola sajátos feladataival és lehetőségeivel összhangban.

A kérdések megfelelő helyre tétele nem mehetne végbe megfelelő iskolareform nélkül, amiképpen nem mehetne végbe a tudomány megfelelő támogatása nélkül. A különböző tudományok és életterületek iskolai, pedagógiai áttételezésében, értelmezésében a pedagógiának mint tudománynak hallatnia kell a maga indokolt szavát. Éppen ilyen kérdésekben is, mint aminőket vázlatosan érintettünk.