

és a művészetek, a technikai és egyéb alkalmazások új eredményeinek és formáinak gyors közkinccsé tétele; annak a nagy és mindig fenyegető szakadéknak az eltüntetéséről van itt szó, mely a tudományos gondolkodás, az irodalomtól és művészetektől kifejezett emberség, a mai életünktől kialakított új erkölcs, a munka igazi jelentőségének felismerése stb., és a köztudat között áll fenn vagy jöhet létre.

Utolsó észrevételem egy második kiemelés. SZARKA József már kifejezte annak szükségességét, hogy a nevelő és művelő befolyások legyenek hatásaikban egységesek. Sok, részben tudományos problémát kell megoldani annak érdekében, hogy a gyakorlattal való kapcsolat létrehozása ne bontsa meg az iskolai élet eddigi összehangoltságát, a tanulók figyelmi összeszedettségét, ne adjon lehetőséget a kisebb ellenállás irányában való haladásra. Már az előkészítésnél és a tervezésnél meg kell valósulnia a különböző természetű tevékenységek egybeszervezésének, a végrehajtásnál pedig biztosítani kell a pedagógiailag átgondolt vezetést.

Bakonyi Pál :

Tisztában vagyok vele, hogy a Bizottság vitájának célja az iskolareform tudományos problematikájának feldolgozása. Mégis rövid néhány szóval egy más oldalról szeretnék a kérdéshez szólni, mégpedig az Irányelvek társadalmi fogadtatásának oldaláról.

Vannak ugyanis olyan kérdések, amelyek a mi számunkra és sokak számára nem jelentenek különösebb problémát, de a társadalom egyes rétegei mégis fennakadnak rajta. Például: az iskolakötelezettség felemelése 16 évig az ország lakosságának nagy többsége előtt természetes és szükséges intézkedés. Egyes falvakban azonban ez beleütközik abba a régi szokásba, hogy a lányokat 16 éves korukban már férjhez adják. Ugyancsak a mezőgazdasági vidékeken, a parasztlakosság egy része aggodalommal szemléli a mezőgazdasági szakközépiskolák felállítását, mert úgy vélik, hogy ez elzárja a parasztyerekek útját az ipari és értelmiségi pályák felé. Fontos viszont az, hogy ahol jól fejlett szövetkezetek, állami gazdaságok működnek, ott örömmel és helyesléssel fogadták a mezőgazdasági szakközépiskolák felállítását.

Érdekes, hogy a humán műveltség féltése nem nyilatkozott meg olyan mértékben, mint az várható volt. Olyanféle megjegyzések azonban bőven akadtak, amelyek iskoláink értékét féltették a sok gyakorlattól.

Nagyon figyelemre méltó, hogy egyes kérdésekben maguk a pedagógusok is bizonytalanok voltak és nem tudtak eléggé helytállni a vitákban. Különösen képpen labilis még mindig a „politechnizáció” fogalma, sok helyen leszűkítették a gyakorlati munkára vagy egyenesen a kézimunkára. Éppígy nem vált világossá még a pedagógusokban sem a korszerű műveltség fogalma.

Ezek a jelenségek azt mutatják, hogy az irányelvek általánosságban való elfogadása mellett — ami valóban öröndetesen jellemző volt az országos vitákra — sok olyan részletkérdés van, amely további megvilágításra szorul. Ezeket a kérdéseket a tudományos dolgozóknak is szem előtt kell tartaniok.

Faragó László :

Véleményem szerint ÁBENT Ferenc elvtárs hozzászólásában helyesen mutatott rá arra, hogy az Irányelvek némileg leszűkítik a politechnikai kép-

zés fogalmát, és ezzel minden bizonnyal nem emelik ki megfelelően annak jelentőségét sem. Kétségtől meg kell állapítani, hogy a politechnikai képzés fogalmának, szerepének és jelentőségének értelmezése körül újabban komoly zavarok mutatkoznak — és az elgazodást ezen a téren a pedagógus közvélemény számára egyáltalán nem teszi könnyebbé a pedagógiai szaksajtó sem. Paradox módon jelenleg az a helyzet, hogy a politechnikai képzés lényegét és feladatait jobban láttuk néhány évvel ezelőtt — amikor az az iskolák nevelő munkájában még nem valósult meg —, mint manapság, amikor bizonyos értelemben már túl is haladtuk a politechnikai képzés eredeti értelmét, amikor iskola és élet, iskola és termelőmunka *egyesítésének* konkrét feladatai állnak előttünk. Egészen konkrétan: a pedagógus közvélemény politechnikai képzésen nem a szakmai képzés vagy szakmai előképzés *alapját* látja, hanem egyfelől egy konkrét *tantárgyat* „keresztelt el” *politechnikának* — nevezetesen az általános iskolai gyakorlati foglalkozásokat —, másfelől meg az üzemi gyakorlati, termelőmunkát: a gimnazisták ezek szerint — úgymond — „politechnikára” járnak. Márpedig nyilvánvaló, hogy a „politechnika” nem merül ki egy tantárgyban és nem azonos a szakmai előképzéssel sem. Az előbbinél jóval szélesebbkörű feladatot jelent, de a középiskolai tanulók gyakorlati munkájával sem azonosítható. A politechnikai képzés fogalma — mint ismeretes — többek között magában foglalja a természettudományok alapjainak oktatását, de magában foglalja a szakmai jellegű gyakorlati munkát is, amely szükségképpen elveszíti nevelői jelentőségét, ha nem tükrözi vissza a szakma vízcseppjében a technika tengerét, ha tehát szem elől téveszti általános műszaki és emberalakító vonatkozásait. A neveléstudománynak komoly feladata a politechnikai és szakmai képzés (illetve szakmai előképzés) viszonyának sokoldalú és elmélyült tisztázása. Nem vitás, hogy ennek a kérdésnek a megoldása az *általános és különös* dialektikájának alapjáról kiindulva végezhető csak el.

Az egyik hozzászólásban felmerült az ember „sokoldalú *vagyis* mindenoldalu” kialakításának kérdése. És ez a fogalmazás sem véletlen. Néhány évvel ezelőtt a személyiség sokoldalú kibontakoztatásáról beszéltünk; újabban — oktatás és termelőmunka egyesítése feladatának előtérbe kerülése óta — a mindenoldalu személyiség formálásának feladatáról szoktak inkább szólni. A neveléstudománynak itt is tisztázandó feladatai vannak. Mit értsünk a személyiség „sok”- és „minden”-oldalu voltán? Megragadhatja-e a nevelés a személyiség teljes gazdagságát, valóban minden oldalát? Ha értelmét, testét, művészi ízlését, jellemét fejlesztjük és a munka segítségével nemcsak manualitását alakítjuk, hanem a szocialista társadalom munkás tagjává is neveljük, ezzel valóban mindenoldalúan alakítottuk-e, vagy csak „sokoldalúan” bontakoztattuk ki? A kérdés felvetése nyilván nem skolasztikus hajszálhasogatás: olyan problémáról van itt szó, amely szorosan összefügg a személyiség szerkezetének, a különféle irányokban különféle plaszticitással való alakíthatóságának, majd egy más szempontból az iskolarendszer egységének és differenciálásának stb. kérdésével, vagyis a nevelélmélet több alapvető problémájával.

Az iskolareformával és közelebből oktatás és munka egyesítésével kapcsolatban többféle szempontból is felmerült a tanulók *aktivizálásának* problémája. Ezzel a fontos elvvel kapcsolatban fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a tanulók aktivizálását nem szabad leszűkítve pusztán didaktikai elvnek tekinteni, hanem általános nevelési elvként kell felfogni. A marxista—leninista pedagógiai felfogás abból a sokszor igazolt alapvető felismerésből indul ki, amely szerint az ember aktív, tevékeny lény, aki *az objektív külvilágba bele-*

szövődő tevékenységeivel alakítja önmagát. Az ember aktív tevékenységei tehát nem pusztán értelmét formálják, hanem a személyiség egészét alakítják. Az aktív tevékenység a személyiség sokoldalú (vagy mindenoldalú) kialakulásának, a szocialista emberreválásnak alapvető eszköze. Ennek — a NAGY Sándor elvtárs által hangsúlyozott — *nevelésszempon*tú szemléletnek alapján nyilvánvaló tehát, hogy a szocialista neveléstudománynak a szóbanforgó elvet általános nevelési — és nem pusztán didaktikai — elvként kell kifejtenie, megnyilvánulásaiban és hatásaiban tisztáznia.

Hermann Alice :

Az iskolareform kérdéséhez az alsó tagozat ill. az óvoda—iskola átmenet szempontjából szeretnék hozzászólni. Emlékszünk Leontyev—Galperin—Elkonyin cikkére, amelyet NAGY Sándor először itt a bizottságban tartott, később a Tanulmányokban megjelent előadásában idézett. A gyermek — úgy mondja a cikk — tegnap az óvodában még mintázott, épített, ollóval és ragasztóval dolgozott, az iskolában pedig tüstént átváltozott valami sajátos teoretikussá. Az alsó tagozat tantervének készítőit itt nemcsak a munka tényére szeretném figyelmeztetni, amire nyilván a kézimunka nagyobb szerepének biztosításával amúgy is gondolnak, hanem a tulajdonképpeni óvodai munka életszerűségére, ami jelenleg az iskolában ugyancsak megszakad. Az óvodában a munkára nevelést nem is annyira a cikk által idézett, és részben a játék, részben az ábrázoló- és kézimunka-foglalkozások keretébe tartozó műveletek szolgálják, mint inkább azok az önálló munkafolyamatok, amik közvetlenül beágyazódnak az életbe, az óvoda közösségi életébe. Amikor az óvodás gyermek naposi tisztségében ellenőrzi a játékok rendjét, terít, leszéd, ágyaz, virágot öntöz, nemcsak manuálisan ügyesedik, hanem vállalja a munka felelősségét és átérzi a közösség szempontjából való fontosságát. Ennek a folyamatnak semmiképpen sem szabadna az iskolában leállnia, ill. formálissá válnia. — Egy másik, az óvodában meginduló és a jelenlegi iskolában ugyancsak abba maradó folyamat az ismeretszerzés életszerűsége. Itt is különös tény, hogy az óvodások ma még közelebb kerülnek az élethez, mint kisiskolás társaik. Ők a kőművesek, az arató munkások, a vasutasok munkáját nem könyvből tanulják, hanem nap mint nap figyelik a szomszédban folyó építkezést, kimennek a földekre vagy a vasúthoz. Tudjuk, milyen jelentősek a dolgokról szerzett első benyomások, éppen ezért fontos, hogy az ismereteknek ezt az élményszerűségét és életközelségét az iskola is biztosítsa.