

AZ ISKOLAREFORM VÉGREHAJTÁSÁNAK IDŐSZERŰ ELVI KÉRDÉSEI

Az 1961. III. törvény jogilag szabályozta az iskolareform teendőit. Az azóta eltelt két tanév a reform végrehajtásának két éve volt. A reform előkészítése, majd végrehajtása során több alkalommal is foglalkoztunk az általános elvi problémákkal, a végrehajtás egyes részletkérdéseivel.

Ez a tanulmány elvi szempontból kíván néhány alapkérdést érinteni. Azokat az alapkérdéseket, amelyek az iskolareform tévyszerű végrehajtásának szempontjából nagy fontosságúak.

1. Úgy gondoljuk, érinteni kell az általános iskola valóban általánossá tételének a kérdéseit;
2. a középfokú oktatás szerkezeti és tartalmi problémáit;
3. a nevelés, illetve a nevelőmunka állapotát;
4. a pedagógiai ismeretek átszármasztásának kérdéseit.

1. Az általános iskola általánossá tétele

Az általános iskola általánossá tétele tulajdonképpen nem reform-probléma. Mint ismeretes, a III. törvény nem változtatott az általános iskola szerkezetén, az iskolarendszerben betöltött strukturális helyén. Az általános iskola, mely kiállta másfél-évtized próbáját, iskolarendszerünk szilárd, megbízható alapja, egyik legjelentősebb kulturális s egyben politikai vívmányunk.

Az általános iskolá valóban általánossá tétele azonban nélkülözhetetlen *előfeltétele* a reform végrehajtásának.

Világos, hogy akkor építhetjük fel a középső és a felső emeleteket, ha az alapok megvannak és ha az alapok szilárdak.

Az általános iskola akkor tölti be rendeltetését, ha 1. minden iskolaköteles elvégzi, 2. ha mindenki elsajátítja azt a minimumot, amit az általános iskola oktatási és nevelési programja előír.

Iskoláztatási tevékenységünk nagyon biztató körülménnyel kezdődik: 1000 iskolaköteles gyermekből 988 beiratkozik az iskolába. Sajnos a jó kezdetnek nincs ilyen jó folytatása. Jóllehet az iskolát időben elvégzők száma évről évre emelkedik, s az elmúlt tanévben az első osztályba iratkoztak 72,8⁰/₀-a eljutott, mégpedig a normál idő alatt a nyolcadik osztályba, ezzel az aránnyal nem lehetünk elégedettek. Ez a szám azt mutatja, hogy egyesek erős késéssel, mások egyáltalán nem végzik el az általános iskola nyolc osztályát. Pedig az általánossá tétel azt jelenti, hogy gyakorlatilag minden egészséges tanuló, s lehetőleg időben végezze el azt.

A megtorpanás mindjárt az első osztályban kezdődik. Ismeretes, hogy az *első osztályos bukások* száma igen magas. Ennek okai különbözők, a tény azon-

* A MTA Pedagógiai Bizottságának 1963. május 20-i ülésén elhangzott előadás.

ban szomorú és nyugtalanító. Az első és talán legsúlyosabb buktatási akadály az első osztály, a gyermek számára sorsdöntő első év. Pedagógusoknak nem kell magyarázni, hogy a lemaradás objektív következményein túl milyen súlyos szubjektív, érzelmi visszahatással jár ez a körülmény.

Helyesen tette az oktatásügyi vezetés, mikor nemcsak iskolapolitikai megfontolásokból, hanem a humanizmus, a gyermekszeretet eszméitől és érzéseitől vezettetve, figyelmet fordított erre a körülményre, s arra szólította fel a tanügyigazgatás és a neveléstudomány szakembereit, hogy foglalkozzanak az alsótagozati oktatás problémáinak keretén belül az első osztályosok problémájával. A megfontolások kiindulási pontja, mintegy hipotézise az volt, hogy nem helyes az alsótagozatban ugyanazokban a ciklus-határookban, azaz tanévekben gondolkodni, mint a felső tagozaton vagy a középiskolában. Felvetődött a gondolat, nem lenne-e helyesebb az alsó tagozaton, de mindenesetre az iskolai tanulmányok legelső szakaszán nagyobb egységekben gondolkodni, s nagyobb egységek végén mérni le a tanuló tudását, s ha szükséges, osztályismétlésre visszautasítani. A fel-tételezés alapvető *pedagógiai*, illetve neveléslelektani gondolata az volt, hogy a gyermekek nem egyidőben válnak iskolaéretté, nem képesek egyforma ütemben eleget tenni az alapkövetelményeknek. Az egyenlőtlen fejlődés vizont egy *két esztendő*s ciklusban kiforrhatja magát, míg az egy éves ciklus-esetén igazságtalanul gátjává válik további fejlődésének.

A vizsgálatok igazolták, hogy a ciklusgondolatot érvényesíteni — legalábbis az első két osztály viszonylatában — nem alaptalan ötlet. Az elemzés sokoldalúan kimutatta a bukások okait, ennek megfelelően többoldalú terápia-t javasol.

Az általános iskola általánossá tételének másik követelménye, hogy az iskolapadokba beültetett tanulók *ott is maradjanak*. Azaz a bukások számát csökkentjük, ha lehet megszüntessük, a lemorzsolódások okait felszámoljuk.

Ez azonban már összefüggésben van *az oktatás anyagával*, illetve az oktatási anyagnak azzal a vonatkozásával, hogy az a tanulók által elérhető, általánosságban elsajátítható legyen. Új általános iskolai *tantervek* készültek, első ütemben az 1963/64-es tanévben kerülnek bevezetésre. Egyik fő reformtörekvésünk éppen a maximalizmus leküzdése volt, s ezzel a tananyag életszerűségének, gyakorlati használhatóságának biztosítása. Jóllehet oktatási tapasztalatok nem állnak rendelkezésre, az országos szakmai közvélemény úgy nyilatkozott, hogy az új tantervek, ha nem is elégítenek ki minden várakozást ebből a szempontból, de elődjeiknél (a jelenleg használatban levőnél is) eredményesebben küzdenek a maximalizmus ellen.

Az új tanterveket csak az élet, a gyakorlat igazolhatja — és korrigálhatja. A következő évek szép tudományos feladata lesz az új tantervek alkalmazása tapasztalatainak szorgalmas gyűjtése és pontos elemzése. Ez az elemzés adhat majd az eddigi előzetes bírálatoknál megbízhatóbb feleletet arra a kérdésre, hogy a tantervek valójában realizálják-e az iskolareform fő célkitűzéseit? Utmutatásokat kaphatunk az alapfokú általános műveltség tervezett *arányainak* életszerűségét, az egyes tárgyak anyagmennyiségének és mélységének indokolt-ságát, az esetleg felmerülő tantervi hiányokat illetően. És választ arra a perdöntő kérdésre, hogy a tantervben kijelölt tananyag valóban szükséges-e, és oktatása, illetve elsajátítása lehetséges-e?

Nem tudjuk eléggé hangsúlyozni a tananyag reális voltának fontosságát. Ugyanis *csak olyan* tananyagot szabad tervezni minden iskolatípusban, de az általános iskolában különösen, amelyet az egészséges, ép értelmi erőkkal ren-

delkező tanuló, *minden* tanuló (ha csak különleges akadályok nem lépnek fel) el tud sajátítani. Az általános iskola anyagának általánosnak kell lennie abban az értelemben is, hogy azt gyakorlatilag minden tanuló elsajátíthassa.

Természetesen nem mindegy, hogy ezt a — tegyük fel — optimális biztonsággal és körültekintéssel összeállított anyagot *hogyan* oktatjuk. Lehetséges, hogy tartalmi szempontból teljesen megfelelő egy anyagrész, de azért nem tud hatékonyvá válni, azért nem realizálható *mégsem*, mert nem megfelelő, elavult módszerekkel oktatják azt. Ezért van oly nagy fontosságuk a *metodikai* problémáknak, s ezért nem lehet egy-egy anyagrész vagy akár a tanterv egésze felől önmagában, az alkalmazott módszerek számbavétele és lemérése nélkül nyilatkozni. Az *oktatási reform tartalmi és módszertani reform egyszersmind*.

Világszerte keresik az oktatás hatékonysága fokozásának útjait. Jól lehet egészséges erjedés, keresés indult meg nálunk is, mégis a „világ színvonalhoz” képest elmaradásban vagyunk. Többszörös hiányokról adhatunk számot. 1. Nem elég bátrak a tartalmi és módszertani újítások. 2. Az újítók pedagógiailag nem eléggé kulturáltak, azaz az előzményekről nincsenek mindig kellően tájékozva. Ennek kettős következménye is lehet. Egyrészt olyat kezdeményez, amely valójában nem új, csak általa nem ismert. Vagy a pedagógiai előzményektől elszakadva, gyökértelenül újít. 3. A valóban jó kezdeményezések elemzése nem eléggé körültekintő. 4. A valóban figyelemreméltó eredmények továbbadása nem kielégítő, az, amit legjobb pedagógusaink az elmélet segítségével (és nem annak ellenére) feltárnak, nem jut el az országos vérkeringésbe.

Az általános iskola általánossá tételének vannak komoly személyi és anyagi feltételei. (Körzetesítés, a szakrendszerű oktatás biztosítása, a szükséges szaktanár igények kielégítése stb.) Ezekről a kérdésekről, tekintve, hogy nem annyira elvi és elméleti, mint gyakorlati, kádergazdálkodási problémákról van szó, az adott összefüggésben nem beszélünk.

2. A középfokú oktatás szerkezeti és tartalmi kérdései

Szinte közhelyszámba megy annak megállapítása, hogy a *középfokú oktatás* kérdései világszerte a leginkább vitatott, legkevésbé megállapodott kérdések közé tartoznak. Számtalanszor megállapítottuk már, hogy a középiskola az iskolarendszer ingatag láncszeme. Se szeri, se száma azoknak a tanulmányoknak, könyveknek, amelyek a középfokú oktatás bajait diagnosztizálják, s keresik az orvoslás útjait, módjait. Nem véletlen az sem, hogy a reformjavaslatok jó része szintén a középiskolára vonatkozik.

Az iskolareform előkészítése, majd a reformtörvény megalkotása idején nálunk is nagy figyelemmel fordult a pedagógusi, sőt az ennél szélesebb közvélemény a középiskolák problémája felé. S most, a reform fokozatos végrehajtásának szakaszában legtöbb gondunk éppen a középiskolával van. Azzal is, amelyet régi formájában gyökeresen meg kell újítani, mint például a *gimnázium*, s azzal is, amely új típusként jelentkezik a közoktatás rendszerében, a *szakközépiskola*.

Lehetetlen és talán felesleges is a középiskola problémáinak forrásait elemezni. Jelen összefüggésben nem fordíthatunk sok figyelmet a helyzetelemzésre sem. Inkább azt tartjuk feladatunknak, hogy az adott, s többé-kevésbé ismert helyzetből adódó feladatokra, a teendők soron következő láncszemeire irányítsuk a figyelmet.

Az 1961. III. törvény konkrétan megjelöli a középiskolák típusait. A már említettek mellett átmenetileg megmaradnak (csökkenő tendenciával) a középfokú technikumok is. Az ipari és mezőgazdasági tanulóiskolák egy része ugyan csak átalakul szakközépiskolává.

Túl vagyunk az oktatás tartalmának a gimnáziumi tantervekben történt szabályozásán. Elkészültek, országos vitában elemzés alá vették a gimnáziumi tanterveket. A vita tanulságai alapján átdolgozásra kerültek, s az 1965/66 tanévtől megkezdődik bevezetésük.

A tantervek összeállításában lényegében ugyanazokat az irányelveket törekedtünk érvényesíteni, mint ahogy ez az általános iskolák esetében történt. Természetesen más a gimnázium rendeltetése, ennek megfelelően az oktatási anyag más tartalmú és színvonalú, de *abban* egyezik az általános iskoláéval, hogy az oktatásnak itt is az életre, közvetve a termelésre kell előkészíteni, hogy előtérbe kellett helyezni a szocialista nevelés követelményeit, hogy le kellett küzdeni a maximalizmust, hogy a korszerű általános műveltség középfokú állományát kellett meghatározni.

Szem előtt kellett tartani azt is (jegyezzük meg, hogy nem eléggé céltudatosan tettük ezt), hogy a középiskola egyre inkább általánossá válik, s nincs messze az az idő, amikor általánosan kötelező iskolatípus lesz. S ez új helyzetet teremt, s egész sereg konzekvenciával jár. Hogy csak a leglényegesebbet emeljük ki, a középiskola, ezen belül a gimnázium nem lehet szelektáló iskola többé. Tananyagát úgy kell méreteznie, hogy az (akárcsak az általános iskola esetében) az átlagos képességű, szellemileg defektusban nem szenvedő tanuló által elsajátítható lehessen. A középiskola tehát nem azzal lesz más és különb, hogy képességek dolgában, vagy egyéb szempontokból *válogatott* gyermekanyaggal dolgozik, hanem azzal, hogy *más*, szellemi befogadóképességét és teljesítő-képességét tekintve *fejlettebb* korosztállyal van dolga. Ez az egyetlen körülmény önmagában is előtérbe állítja a korosztály nevelés- és oktatáslelektani vizsgálatának szükségességét, hiszen a mondottak értelmében a specifikumok éppen az életkori sajátosságok, a korosztályt jellemző tulajdonságok területén, s nem a válogatott tanulóanyag kvalitásaiban jelentkeznek.

Ismétlem, erre a szempontra figyelemmel kellett lennünk, s bizonyos mértékig figyelemmel is voltunk a tantervek összeállításakor. De csak bizonyos mértékig. Ezért volt olyan elszánt álláspontunk a tantervi maximalizmus leküzdése, ezért *is* kellett amellett kardoskodnunk, hogy *a szükséges és hasznos* tananyagot nyújtsuk, és ne mást és ne többet. Ezért *is* van nagy jelentősége annak, hogy a tananyag gyakorlatias, életszerű legyen. Ezért *is* jelentős feladat a követelmények pontos és mértéktartó körülhatárolása. Ezért *is* fontos, hogy foglalkozzunk az értékelés korszerű szempontjaival, formáival és módszereivel.

Egy fázissal később, de olyanféle feladatok várnak itt is ránk, mint az általános iskola esetében: *a tankönyvek* összeállítása, megfelelő módszertani segédanyagok kidolgozása s az oktatás egész tartalmának gyakorlatban való kipróbálása. Nyilvánvaló, hogy kisebb-nagyobb korrekciókra *szinte folyamatosan* szükség lesz. S ez nem kerülhet ellentmondásba a tantervek stabilitásának programjával. A fentiekben már említettünk egy várható korrekciós szempontot, a középiskola általánossá tételének tényét, illetve az ebből eredő következményeket. De ott van a láthatáron egy másik, nem kevésbé lényeges, forradalmi változásokhoz hozó körülmény: a termelés technikájának, apparátusának megváltozása, korszerűsödése. Ha ez viszonylag gyors ütemben megy végbe, akkor észre kell vennünk, hogy tanterveinkkel, jóllehet előre igyekeztünk dolgozni, mégis lema-

radtunk, mert voltaképpen a *mai* tudományra, a *mai* technikára épültek, mikor a *jövő* technikájának alkalmazására kellene, hogy felkészítsenek. Ebben a vonatkozásban talán azért nem kell, hogy túlságosan nagy szemrehányással illessük magunkat, mert a tantervi anyag viszonylagos konzervativizmusa és a követelmények között objektív feszültség van, melyet áthidalni a legjobb esetben is csak részlegesen lehet. Arra gondolunk ugyanis, hogy a tantervben nincs és nem lehet helye a kialakulatlanoknak, a csak csírájában, potenciálisan meglevőnek. A tanterv tudományosan kiforrott, megállapodott anyagnak didaktikai szempontból való feldolgozása. Ez az anyag az 5—10—15 év múlva termelésbe kerülők szempontjából — különösen olyan tudományos és technikai, termelési forradalom idején, mint amilyeneket átélünk — szükségszerűen elavult lesz. Ezt az objektív feszültséget azzal lehet enyhíteni, ha a tananyag a fejlődés tendenciájának irányába állított, s ha kellőképpen rugalmas ahhoz, hogy a lehetséges változtatásokat nagyobb tempóveszteség nélkül érvényesítse.

A gimnáziumi tantervek vitája során az egyik központba került vitatéma a tagozatok kérdése volt. A hozzászólók többsége ellenezte a tagozatos megoldást, és az egységes gimnázium mellett foglalt állást — csak részben elfogadható érvekkel. Ma már látjuk, hogy hibát követtünk el azzal, hogy a természettudományos tagozatban — jöllehet egyáltalán nem elvi, pedagógiai okoknál fogva, hanem szükséghelyzetben — nem javasoltuk második idegen nyelv oktatását. Ez felkavarta a pedagógus közvéleményt, s arra indította, hogy a vezető szerveket igyekezzenek meggyőzni a természettudományokkal, a műszaki tudományokkal, a termeléssel kapcsolatban a második idegen nyelv oktatásának fontosságáról — pedig erről ezeket a szerveket nem kell meggyőzni. A második idegen nyelvért folyó harc heve így aztán hozzájárult ahhoz, hogy a tagozatos megoldás ellen hangolja a közvéleményt, és sokan úgy gondolkoztak, inkább legyen egységes gimnázium, de ott két idegen nyelvet oktassanak.

A minisztériumi vezetés, a Tantervi Bizottság végül is — mérlegelve az érveket és ellenérveket — úgy foglalt állást, hogy tudomásul veszi az országos vita többségi véleményét, mely nem értett egyet a javaslatban megfogalmazott differenciálás konkrét módjával, ugyanakkor hangsúlyozta azt, hogy a közvélemény szavából nem azt veszi ki, hogy az minden további nélküli egységes gimnázium mellett van. Éppen ezért a kollégiumi állásfoglalás kerüli ezt a terminológiát (egységes gimnázium), mert nem egyezik a társadalmi szükségletekkel és a vezetés törekvéseivel, pedagógiai megfontolásaival sem.

A gimnázium tehát nem lesz tagozatos; hanem *egységes óratervre és tantervre épül*, de keresi a differenciálás szükséges és lehetséges formáit. Kérdés, hogy ezek a lehetőségek valóban kielégíthetik-e a valóságos szükségleteket? Erről nyilván lesznek még viták.

Véleményem szerint a gimnáziumok helyzetét *nem elszigetelten*, hanem a középiskolai típusok egész rendszerében kell vizsgálni. S ha arra gondolunk, hogy az egységes óratervű és tantervű gimnázium mellett ott vannak még, igaz fogyó tendenciával, a középfokú technikumok, s ott vannak, s egyre nagyobb számban ott lesznek a szakközépiskolák a maguk nagyon is határozott, éles, sőt aprólékos differenciáltságával, mindjárt másképpen lehet megítélni a gimnázium egységességét. A vitában elhangzott ilyen érvnek tehát van elfogadható alapja. *A speciális osztályok* iránt nagy érdeklődés mutatkozik, s ezeknek a száma a bővülés irányába mutat. Ez a rendszer pedig már önmagában megtöri a gimnázium egységességének merevségét. További s-jórészt kimunkálásra váró feladat, hogy a tanórán folyó és tanórán kívüli oktatást, elsősorban a szakkörökre gon-

dolunk, *egységes rendszerben* végiggondoljuk, megtervezzük és megszervezzük. Ez a differenciálásnak újabb, s az érintett tanulók szempontjából kétségtelenül intenzív megvalósulását jelentheti. Ha ezeket a rendszereket kiépítjük és változtatossá tesszük, akkor talán nincs oly mértékben aggodalomra ok, mint ahogy az egységes gimnázium merev értelmezése mellett az felmerülhet.

Nem kívánjuk ezt a megoldást minden vonatkozásban igazolni és abszolút jó megoldásnak tartani. A döntésnél érvek és ellenérvek sokaságát kellett mérlegre tenni, és a *viszonylag megfelelőbb* megoldást választani.

Kétségtelen, hogy az egységes óraterví oktatásnak egyik legebevezetőbb pontja a maximalizmus veszélye. Világos ugyanis, hogy az egységes óratervben a tantárgyak sokasága kér helyet, óraszámot, anyagmennyiséget. Sajnos a vitázók ezt a szempontot, amely pedig nagyon is nyomatékosan esett látba a tagozatos megoldás mellett, nem vették kellően figyelembe, és egyáltalán nem méltányolták. Ez a körülmény azonban a tantervek átdolgozása idején arra int bennünket, hogy vasszigorral, szírehangoknak nem engedve szabjuk meg a tananyag határait, s az okos terhelés mértékén semmiképpen ne menjünk túl. Engedni bizonyos vonatkozásokban lehet, de az egész koncepciót, az alapvető törekvéseket érintő kérdésekben nem lehet. A maximalizmus — értsd, értelmetlen és szükség-telen megterhelés — leküzdése ilyen alapvető törekvés.

Részben hasonló, részben eltérő leckét adtak fel az oktatásügyi irányítás számára a *szakközépiskolák*. A gimnáziumokéhoz *hasonlót* annyiban, hogy itt is a középfokú általános műveltség anyagának (legalábbis ennek minimumának) összeállítása volt a feladat, részben és lényegesen *eltérőt* annyiban, hogy itt olyan középfokú iskolatípusról van szó, mely középfokú általános műveltséget, ezt igazoló érettségit és szakmunkás képesítést egy időben, s azonos időtartamú tanulás után (4 év) ad.

A problémák megoldásához egyelőre csak hozzákezdünk. (A szakközépiskolai kérdéseket most egy oldalról, a közismereti tárgyak oldaláról tárgyaljuk elsősorban.) Elkészültek a szakközépiskolai közismereti tárgyak tanterveinek első változatai. Még nagyon sok egyeztető, csiszoló munka van hátra. A probléma kettős volt. Egy elvi és egy gyakorlati.

Elvileg kellene tisztázni (azért írjuk ezt feltételes módban, mert valóban sok kérdés tisztázása még hátra van), hogy a szakközépiskolában az általános műveltség törzsanyaga lényegében azonos legyen-e azzal, amit ilyenként a gimnáziumban megjelöltünk, vagy pedig valamilyen speciálisan színezett közműveltségi törzsanyagról van szó? Mi a gyakorlati munka során lényegében az első felfogást tettük munkánk alapjává. *Közös törzsanyagot* kerestünk, mert abból indultunk ki, hogy a társadalmi életbe való beilleszkedés, a továbbtanulás szempontjából akkor lehet egy bizonyos vonatkozásban egyenértékű középiskoláról beszélni, ha az általános műveltség anyaga nagyjából egy és ugyanaz.

Ennek az álláspontnak az érvényesítése azonban számottevő gyakorlati feszültséget idézett elő: A szakközépiskola ugyanis nem tud olyan volumenben óraszámot biztosítani a közismereti tárgyak oktatására, mint ahogy az anyag mennyisége (összevetve a gimnáziumi lehetőségekkel) ezt igényelné. Az óraterv összeállításánál tehát kompromisszumos megoldásra lehetett csak gondolni, s ebből a kompromisszumból egyes tárgyak (például kémia, biológia, az esztétikai nevelés tárgyai) hátrányokkal kerültek ki.

A szakközépiskolák arra a pedagógiai hipotézisre épültek, hogy lehetséges egyszerre (s a gimnáziuméval azonos időtartam alatt) általános műveltséget és szakképzést nyújtani szakmunkás szinten. A feltételezés első, lemérhető ered-

ményeit az idei év mutatja, amikor is első ízben érettségiznek szakközépiskolát végzett tanulók. Pontosabban az eredmény csak akkor lesz a valóságban lemérhető, ha ezek a tanulók majd beállnak a termelésbe és dolgozni kezdenek.

A szakközépiskolai óratervezés összeállításánál azt a kompromisszumot voltunk kénytelenek elvívni, hogy a szakközépiskolának, tekintve, hogy kettős képzést ad, joga van a tanulókat *jobban megterhelni*, tőlük nagyobb erőfeszítést követelni, azaz a heti óraszám átlépheti a gimnáziumok számára sérthetetlennek minősített felső plafont, a heti 33 órát. Ez az eljárás, jóllehet nem tradíció nélküli, mégis igényli a tanulók megterhelésének fiziológiai és pszichológiai vizsgálatát.

A szakközépiskolára úgy tekinthetünk, mint korunk és társadalmunk reprezentatív középiskolájára. A gimnázium korszerűsítése egy régi, *hagyományos* iskolatípus korszerűsítését jelenti. A szakközépiskola céljában, rendeltetésében, oktatási anyagának rétegződésében és összetettségében azonban reprezentálja társadalmunk újszerű törekvéseit az általános és a szakmai műveltség összekapcsolásában, s mindkettő színvonalának az emelésében.

Vajon nem ragadtatjuk-e el túlságosan magunkat, mikor így értékeli a végső, döntő próbát még ki nem állt szakközépiskolát? Joggal lennénk elmarasztalhatók, ha ezt idő előtt tennénk a még nem igazolt eredményeket megelőzve.

Ezúttal nem erről, hanem a szakközépiskola funkciójáról és lehetőségeiről van szó. A biztatásra, a figyelem felkeltésére egyébként rászorul, mert a tanügyi hatóságok tevékenységében előkelő helyen szerepel ugyan a szakközépiskola, nem mondható ez el a neveléstudományról. A pedagógia szívesebben vonzódik nálunk is a hagyományos iskolatípusokhoz, s annak megszokottabb problémáihoz, mint az új utakon járó szakközépiskolához. Pedig a szakközépiskola nagyon is rászorul a mindenoldalú, tehát a neveléstudomány felől jövő támogatásra is.

A szakközépiskola pedagógiai problémáinak megoldása két főterületen igényel teendőket a neveléstudománytól, egyben ígér hálás kísérleti terepet alapvető kérdések feltáráshoz és megválaszoláshoz. Mint említettük, egyik a műveltség arányainak kérdése.

Világszerte sokat bajlódnak az általános, a politechnikai és a szakmai műveltség tartalmának és arányainak meghatározásával. A szakközépiskolában, mint az említett műveltségekörök határozottan reprezentáló középiskola típusban, meg kell határozni e műveltségekörök tartalmát és belső arányait: S lehetséges, hogy ami nehézségként, kényszerítő körülményként jelentkezett, tudniillik az órakeretek bőrtöne, az itt abban a vonatkozásban előnyt fog jelenteni, hogy valóban a *legsükségesebbet* adjuk, s esetleg kiderül majd, hogy amit eddig a minimumon alulinak tartottunk, nem az, hanem mégis elegendő ahhoz, hogy valakit középfokon műveltnek tartsunk általános és szakmai szempontból egyaránt.

A másik alapvető kérdés a szakmai és az általános műveltség egymáshoz való viszonya, pontosabban egymásra való hatása. Abból a feltételezésből indulunk ki, s ezt előzetes tapasztalatok már indokolták, hogy az alaposabb általános műveltség, a közismereti oktatás mélysége elősegíti, hatékonyabbá teszi és meggyorsítja a szakmai ismeretek és készségek elsajátítását. Eddig az érettségizett tanulók rövidített szakmunkás képzése nyújtott ilyen irányú tapasztalatokat.

Nos, most a szakközépiskola tisztán és széleskörűen nyújt kísérleti terepet ennek a feltételezésnek az igazolására. Az előbbi példánál maradva, nem lehet megállapítani, hogy maximálisan mit lehet nyerni ezzel a kombinációval, hiszen ott arról volt szó, hogy az érettségire *ráépül* a szakmunkás képzés. A szakközépiskola esetében úgy kell megszervezni az általános képzés anyagát, hogy a maxi-

málisan *elősegítse* a szakmai képzést. A szakközépiskolában tehát nem egymásra épülő, de egymástól voltaképpen idegen ismeretelemekekről van szó, sem arról, hogy ezek párhuzamosan, de voltaképpen egymástól függetlenül futnak egymás mellett, hanem arról, hogy szervesen egybe vannak építve a különböző ismeretelemek, hogy azok kölcsönösen (ismételjük, kölcsönösen és nem egyoldalúan) *áthatják*, kölcsönösen mozgósítják egymást stb. Vagyis nemcsak az általános műveltség segíti elő a gyakorlati-szakmai képzést, hanem a gyakorlati ismeretek és készségek, a szakmai ismeretek és készségek is elősegítik az általános műveltség újabb tartományainak meghódítását. „Kicsiben” és részlegesen ez a folyamat játszódik le az általános iskolában a gyakorlati foglalkozások esetében, ennek vagyunk tanúi magasabb szinten a gimnáziumi szakmai előképzés esetében, de tiszta és koncentrált formájában ez a kölcsönhatás a szakközépiskolában jelentkezik leginkább. Tanulságai ezért sokatmondóak, a kérdés tanulmányozása a neveléstudomány részéről ezért különösen indokolt és sürgető.

Az *értékelés* tárgyát és módszereit korszerűsíteniünk kell. Gyakran hangzik el efféle óhaj manapság. Miben is álljon ez a korszerűsítés?

Elvileg eléggé világosan kirajzolódtak a nevelés, illetve a neveltség területén mutatott teljesítmények értékelésének újszerű szempontjai és normái. Ennek a korszerűsítésnek a lényege az, hogy a követelmények gazdagságát nemcsak a nevelési programban, a nevelés tartalmában kell érvényesíteni, hanem az értékelés szempontjaiban is. Fel kell számolni azt az ellentmondást, hogy sok mindenre — igen gazdag skálán — kívánjuk nevelni a tanulókat, hogy egyre inkább a valóban *sokoldalú* személyiség kifejlesztésére törekszünk, ugyanakkor a nevelési számonkérés, az elbírálás, az értékelés szempontjai rendkívül *egyoldalúak*, főleg az értelmi, s ezen belül is az emlékezeti teljesítményekre korlátozódnak.

Fontos teendő tehát a sokoldalú nevelésnek megfelelő sokoldalú értékelés kibontakoztatása. Elvileg eléggé világosan kirajzolódtak a nevelés, illetve a neveltség területén mutatott teljesítmények értékelésének újszerű szempontjai és normái. Megfogalmaztuk, s kezd elterjedni, hogy a jó tanuló, a kiváló tanuló nem a passzívan jó tanuló, hanem az aktív, a közéleti érdeklődésű, s a közösség érdekében cselekvésre kész és képes tanuló.

Kevésbé kialakultak a szellemi és termelési munkateljesítmények értékelésének *újszerű* szempontjai. Mindenestre támpontok itt is vannak.

Az oktatási anyagot újabban úgy szervezzük, hogy az a kívánatos mértékben, egészséges arányok között adjon táplálékot az ún. anyagi és formális képzésnek. Helyesen jegyzi meg I. A. KAIROV: „A szovjet iskola eldöntötte ezt a vitát, — nemcsak a tanulók fejlesztésének óriási jelentőségét ismerte el, beleértve természetesen a logikus gondolkodás fejlesztését is, hanem egyidejűleg a pozitív ismeretek elsajátításának szükségességét is, mivel ez a folyamat gyakorolja a legjótékonyabb hatást a gondolkodás, emlékezet és beszéd nevelésére.”¹

Úgy gondolom, ez a kérdés elvileg nálunk is nyugvópontra került. Mint említettük, a tanterveket ebben a szellemben igyekeztünk összeállítani. Határozottan ez a törekvés érvényesül az érettségi reformjában is. Most az a feladat, hogy az oktatási anyagban komplexen szereplő anyagtípusok (azaz a materiális és a formális képzés számára egyaránt tápot nyújtók) az értékelés szempontjai, normái között is arányosan szerepeljenek. Ennek tudományos, precíz kidolgozása nem kis feladat.

¹ Az SZKP új programja és a pedagógiai tudomány feladatai. Szovjetszkaja pedagógika, 1962. 9. sz.

3. A nevelés kérdései

Erről a témáról programatikusan nehéz valami újat mondani. Az iskola-reform előmunkálatai során nagy hangsúllyal került előtérbe a nevelőmunka fontossága. Ez teljesen jogos és érthető. Számptalan alkalommal írtunk, beszélünk arról, hogy a szocializmus, majd a kommunizmus teljes felépítésének egyik alapfeltétele az anyagi-technikai bázis megteremtése mellett az emberek *kommunista tudatának, erkölcsének, magatartásának* kialakítása. Ez pedig a nevelőmunka folytonos javítását, intenzívebbé tételét igényli.

A tantervek készítésének során tudatosan előtérbe került a nevelés szempontja. Azt mondtuk, hogy az oktatásnak *nevelésközpontúnak* kell lennie. A jelzések, értékelések azt mutatják, hogy nem maradt eredmény nélkül az ilyen irányú erőfeszítés. A tantervi munka természete hozta magával, hogy a jelzett időszakban elsősorban a nevelés tartalmi problémáival foglalkozzunk. Ezt a törekvést reprezentálták az erőfeszítések, amelyet *a nevelés tervezése és tervezésége* érdekében fejtettünk ki.

A világnézeti nevelés általános megjavításán túl — úgy véljük — tartalmi szempontból bizonyos csomópontokat kell kialakítani. Feltétlenül a csomópontok egyike lesz a fizikai termelőmunka megbecsülésének elmélyítése az általános munkára nevelés keretein belül. Ma ott tartunk, hogy a tanulók túlnyomó többsége megismerkedik a fizikai termelőmunkával, legalábbis a társadalmi munka valamely változatával. A tanulókkal együtt a pedagógusok és a szülői ház is elfogadja ma már, hogy a nevelésnek szerves tartozéka a munka. A munka bevonult az iskolába. Ez a „bevonulás” nem volt sima és természetes, ezért értékelünk kell, mint tudatos nevelési törekvéseink, céljaink eredményét. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a második és döntő lépést nem sikerült elérnünk: a tanulók korántsem választják oly nagy számban, önként, meggyőződéssel, örömmel, *élethivatásul* a fizikai termelőmunkát, mint ahányan megismerkednek vele, s amilyen mértékben ezt a népgazdaság igényelné. Ez pedig nem kis baj.

Ugyanis míg ez a helyzet, csak nagy fenntartással lehet beszélni arról, hogy eredményeket értünk el a munkáranevelésben. Mert miben mutatkozik meg végül is a munkáranevelés hatása, ha nem ebben?

Tartalmi szempontból ugyancsak a kiemelt feladatok közé tartozik annak a meggyőződésnek az elmélyítése és széles körű terjesztése, hogy szocialista társadalmi rendünk valóban *demokratikus* rendszer, s korunkban az egyedüli társadalmi forma a személyiség képességeinek sokoldalú kibontakoztatására, a társadalmi érdekekkel összhangban levő egyéni érvényesülés biztosítására. Azt tapasztaljuk, hogy a cinikus megnyilatkozások egy része éppen e körül a kérdés körül forog, márpedig lehetetlenség eltérni azt az állapotot, hogy társadalmi rendszerünk *objektíve* ifjúságunk maximális boldogulását törekszik elősegíteni, s ebben minden megelőző társadalmi rendszernél nagyobb eredményeket ért el, ugyanakkor az ifjúság tudatában ez torzán, sehogy vagy csak részlegesen jelentkezzék. A tudat elmaradása talán egyetlen más vonatkozásban sem olyan fájdalmas, mint éppen ebben a vonatkozásban. Ugyancsak a kiemelt feladatok között kell, hogy szerepeljen a szocialista internacionalizmus elmélyítése, a szocialista tábor egységének és erejének elismertetése, a kölcsönös segítség mibenlétének és jelentőségének megértetése. Ez a dolog nincs kellően elrendeződve ifjúságunk tudatában, nem vertek eléggé mélyen gyökeret a szocialista internacionalizmus őszinte érzelmei.

Külön is kell szólni az *esztétikai* nevelés fontosságáról. Az utóbbi években megtettük az első lépéseket az esztétikai nevelés megjavítása érdekében. Ezt tükrözik az énekoktatás korszerűsítése, illetve kiszélesítése zenei neveléssé, a rajzoktatás kiterjesztése a vizuális nevelés irányában. Nem ment harc nélkül korunk művészeti ágainak, a *film- és televízió-esztétika* elemeinek hivatalos beiktatása a gimnáziumi tananyagba. Egyrészt nem könnyű megállapítani azt az anyagot, mely középfokon oktatható (még hozzá nagyon is szerény keretek között), másfelől nem egyszerű dolog a filmesztétikai alapokat még nem ismerő tanárokat megbarátkoztatni, őket felbátorítani, s mi több, felkészíteni a filmesztétikai alapismeretek oktatására. Szerencsére vannak az ügynek úttörő harcosai, szenvedélyes pártolói, akik saját gyakorlatuk, eredményeik alapján biztosíthatják kollégáikat arról, hogy nem ördögös dologról van szó, hanem valami újszerűnek az oktatás anyagába való beiktatásáról, amely megfelelő feltételek mellett a pedagógus és a tanuló esetében is egyaránt elsajátítható.

A következő évek feladata lesz, hogy meghonosítsuk a pedagógusok tudatában a nevelés *tervszerűségének* szükségességét és *tervezhetőségének* lehetőségét. Nem kicsi az a munka, amely mögöttünk van. Elkészült az általános iskolák számára szánt *nevelési terv*. Országos vitájának egyik célja éppen az volt, hogy a konkrét dokumentummal való megismerkedésen túl, a fentebb említett kardinális elvekkel ismertessük és barátkoztassuk meg a pedagógusok nagy tömegeit. Még csak az első lépéseknél tartunk, pontosabban ott, hogy az élenjáró, a kísérleti munkában résztvevő pedagógusok már meggyőződéses hívei a tervnek és a tervezhetőség elvének, mások, a nagyobb tömeg most ismerkedik a tervvel, s barátkozik az abban testetöltő pedagógiai gondolatokkal.

A terv a következő tanévben az általános iskolákban használatba kerül, kötelezővé válik. Nagyon kell ügyelni arra, hogy ne fulladjon bürokratizmusba, mellőzni kell a felesleges és megterhelő írásbeliséget, hogy ne csak mi mondjuk, hanem a pedagógusok érezzék, legyenek meggyőződve róla, hogy a terv *segíti* őket abban, ami alapvető feladatuk: a tervszerű nevelés vitelében.

A terv alkalmazásának módszertana, az alkalmazás tapasztalatainak összegyűjtése és elemzése hosszú időre szóló kutatási program, mely a nevelés alapvető kérdéseit mind érinti vagy azokkal valamilyen kapcsolatban van.

A feladat ilyen globális megragadása mellett most éppen az a feladat, hogy kellő konkrétsággal és differenciáltsággal bontsuk fel a teendőket. Erre annál inkább meg van a remény, mert a terv elkészítésének idején ilyen differenciált munkaprogrammal dolgoztak a kutatók, illetve a terv összeállítói.

A terv a bevezetés után széles körű kontroll alá kerül. A felhasználás fog még pontosabb választ adni arra a kérdésre, hogy a megjelölt fejlettségi szinteket szembevetni lehet-e a tanulók széles köre valóságos fejlettségének mutatóival, hogy realiztikusak-e a követelmények, megfelelnek-e valóban az életkori szinteknek, s csak a gyakorlat fog nagy számban felszínre hozni módszertani tanulságokat, eljárásokat, fogásokat, formák változatait.

Hosszabb idő óta vita folyik a *közösségi nevelés* problémáiról, pontosabban és közelebbről az ifjúsági szervezet és a tanulóközösség, az ifjúsági szervezet és a pedagógusok viszonyáról. A vita egyik csomópontja az ún. kettős mechanizmus kérdése volt, azaz az a kérdés, hogy az ifjúsági szervezet mellett szükség van-e az ifjúsági önkormányzat valamely külön mechanizmusára. Mi nem kívánunk visszatérni ennek a vitának a részleteire, álláspontjaira. Annyit jelzünk mindössze, hogy a vitázó felek közelednek egy olyan közös platform felé, melynek a lényegét úgy lehetne meghatározni, hogy a tanulói önkormányzat megvalósítá-

sában az úttörő és a KISZ iskolai szervezeti kereteit kell alapul venni. Úgy gondoljuk ez a formula biztosítja az alapján véve egységes mechanizmust, másfelől kellően rugalmas ahhoz, hogy az élet diktálta, valóságos funkciók és szervezeti elemek azért kialakulhassanak és működhessenek.

Véleményünk szerint az most az egyik alapvető feladat, hogy a közösség kialakításának *valóságos* folyamatát vegyük vizsgálat alá, s az ebből adódó *valóságos* problémákat vegyük számba, s törekedjünk azok létszerű megoldására. Az adott helyzetben és az adott kérdésben most az a leghelyesebb, ha a közösségi nevelés kérdéseit nem csupán teoretikusan közelítjük meg, hanem a gyakorlati folyamatokat és problémákat tesszük vizsgálat tárgyává. (Ez természetesen nem általánosan érvényes eljárás, hangsúlyozzuk, hogy az adott kérdésről és az adott helyzetről van szó.)

A szocialista iskola *légköréről*, melynek legfontosabb eleme a diák és a pedagógus szocialista *viszonya*, ugyáncsak sok szó esik az utóbbi időben. Ennek a viszonynak a lényege az, hogy *munkatársi* viszony, de nem akármilyen, hanem *pedagógiai szituációban kialakult munkatársi viszony*. Hogy ennek a viszonynak a lényegét megértsék, elfogadják és kialakítására valóban törekedjenek a pedagógusok, az kell, hogy egész gondolkodásukat és magatartásukat áthassák a szocialista pedagógia szelleme, alapvető állásfoglalásai, alapvető tanításai. Enélkül csak arról lehet szó, hogy az autokratikus pedagógia legkirívóbb megnyilvánulásait, a fegyelmi vizsgálatért kiáltó eseteket kiiktassuk vagy megtoroljuk.

Ez a teendő felveti a nem szocialista, nem marxista pedagógiai (és tegyük hozzá etikai) nézetek maradványai leküzdésének szükségességét, *az eszmei harcnak* a pedagógia területén és a pedagógusok között végzendő feladatainak fontosságát és időszerűségét.

4. A pedagógiai ismeretek terjesztése

A probléma ugyáncsak közismert és sokat emlegetett: kulturált pedagógusok nélkül nem lehet megvalósítani az iskolareformot, amely lényegében nem más, mint a sokoldalú követelményeknek megfelelő kulturált pedagógiai munka megvalósítása.

A fontos, szinte közhelyként ható követelményeket csak felemlítjük: a pedagógiai kulturáltság megszerzéséhez legalábbis három dolog kell: 1. Megfelelő anyag, irodalom. 2. Óhaj a kulturáltság elmélyítésére. 3. Kedvező feltételek, többek között elégséges szabadidő.

Az első feltétellel önmagában is óriási területet érintünk, voltaképpen neveléstudományunk általános helyzetét: a kutatási témákat, módszereket, a káderhelyzetet, a kiadási lehetőségeket.

Ezt ebben a tanulmányban nem kívánjuk kifejteni. A kérdés egyik vonatkozása érdekesen kerül felszínre az akadémiai tanulmánykötet „Köznevelés”-beli vitáján, különösen KISS ÁRPÁD hozzászólásában és FALUDI SZILÁRD összefoglalójában. Különösen is figyelemreméltó az, amit az elmélet és a gyakorlat viszonyáról, a neveléstudomány közvetett és közvetlen felhasználásáról írnak. A helyzet — ahogy ezt sokszor leírtuk — az, hogy a pedagógia azért többet produkált, mint amit ebből ismernek, amit hasznosítanak. S mert ez a dolog egyik oldala csupán, éppen ezért még a gyanúját is szeretnénk elkerülni annak, hogy a neveléstudomány feladatairól és felelősségéről eltereljük a figyelmet. A fejlődés abba az irányba mutat, hogy elsősorban a *valóságos*, a gyakorlat által felvetett,

szükségletként jelzett problémákat kell mélyrehatóan, *elvi* tisztasággal vizsgálni, s ezekről *tartalmas* dolgokat mondani. Ez a gyakorlat igénye, s ezt a neveléstudományak el kell fogadnia.

Az említett vitában, eszmecsereben felvetődtek a *publikálás* kérdései is. Közismert, hogy a pedagógiai kiadványok a pedagógusok számára képest alacsony, esetenként elenyészően csekély példányszámban jelennek meg. (70 000 pedagógus 1—3000 példány.) Akik közelebbről ismerik a pedagógiai könyvkiadás körülményeit, jól tudják, hogy ez évek óta nem megoldott kérdés: a pedagógiai kiadványokra akkora keret jut, ami a tankönyvek után még megmarad. Ha továbbképzési terveink szellemének és irányának megfelelően valóban sikerül a nagy pedagógus tömegekben felkelteni a pedagógiai *önképzés* igényét, akkor meg kell oldani azt a konfliktust is, amely a kiadási kapacitás és a várhatóan növekvő konkrét igények között keletkezik, illetve részben már ma is fennáll.

Óhajtanak-e a pedagógusok pedagógiai szempontból művelődni, magasabb, korszerűbb képzettségre szert tenni? A kérdésre kategorikus választ nem lehet adni. Egy részük határozottan óhajt, s nagy részük még nem érzi ennek feltétlen szükségességét. Biztató, hogy az első kategória létszáma — kisebbsége ellenére is — növekszik. Más oldalról és talán még pontosabban jelezve a helyzetet, a művelődés mennyiségében, mértékében és minőségében ma még nagyon széles a skála. Ugyanis nem lehet állítani, hogy — egyes egyedi esetektől eltekintve — lennének olyan pedagógusok nagyobb számban, akik *semmivel* ne gyarapítanak műveltségüket. Ez szinte kizárt is, egyszerűen mindenkire „ragad valami” — akár akarja, akár nem. Inkább arról van szó, hogy elégséges-e az, amit megszereznek? S erre a kérdésre nemmel kell válaszolni. A differenciáltság tehát ezen a skálán helyezkedik el.

A pedagógiai-szakmai (de az ideológiai) kulturáltsággal kapcsolatban is többször felvetődött az *érdekeltség* elve. Az tudniillik, hogy a pedagógus lássa, érdemes jobban dolgoznia, mert munkája *eredményét* észreveszik és méltányolják. Több jele van annak (készülő dokumentumokra, rendtartásra, felügyeleti utasításra, az osztályozás reformjára stb. gondolok), hogy a tanügyi vezetés elszánt törekvése, hogy a munka minőségi értékelése felé haladjon. Amint ez nyilvánvalóvá lesz a pedagógus számára, az is nyilvánvalóvá lesz, hogy az eredmény és a kulturált, intenzív munka, s az ennek alapját képező felkészültség között kitapintható *összefüggések* vannak. Természetesen itt gyors változásra nem számíthatunk. Először is ki kell dolgozni a pedagógus munka értékelésének megbízhatóbb módszereit és mutatóit. S mindezt át kell vinni a tanügyi apparátus közgondolkodásába. Sem egyik, sem másik nem könnyű és nem gyorsan megoldható feladat.

Végül szólni kell a feltételek közül a *szabadidő* kérdéséről. Közismert, hogy a pedagógusok túlterheltek. Nem lehetnek illúzióink, ez a túlterhelés az elkövetkező években lényegesen nem fog csökkenni. Jut-e ilyen körülmények között idő és energia az önképzésre, a pedagógiai munka gondos megtervezésére és elemzésére? Az a véleményünk, hogy egészen abnormis eseteket kivéve (hetenként 40—50 óra) kell, hogy jusson. Ez már az érdeklődésen, a pedagógiai műveltség fontossága megértésének fokán, az érdekeltség érvényesítésén, s ahogy ezt említettük, a pedagógiai irodalom jó értelemben vett vonzóerején múlik.

Йожеф Сарка:

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ РЕФОРМЫ

Автор выступил с докладом на педагогической сессии Венгерской Академии Наук об осуществлении школьной реформы. В Венгрии третий закон за 1951. год регулировал юридически вопросы школьной реформы. Докладчик рассматривает и анализирует задачи, которые надо решать в интересах действительного осуществления общедоступности школы и, далее, в интересах построения современной структуры и содержания среднего образования, а также в интересах усиления эффективности воспитательной работы и распространения новейших опытов педагогической работы.

József Szarka

ACTUAL QUESTIONS IN REALIZATION OF THE SCHOOL REFORM

It is the author's lecture held in the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of sciences. In Hungary the tasks of the school reform have been regulated by the law III. of 1961. The author enumerates and analyzes the tasks to be accomplished in the interest of making the general school really general, of developing the modern structure and purport of instruction in secondary schooling, of increasing the efficiency of educational work, and of making the latest pedagogical issues known to the pedagogues.