

Húsz év történetét rendszeres jelleggel áttekinteni a nevelésügy és a neveléstudomány szempontjából aligha lehet egy ehhez hasonló cikk feladata. Meghaladná kereteit, lehetőségeit. Tanulmánykötetek készülnek, amelyek területenként elemzik és értékelik az elért eredményeket és kísérletet tesznek a népi demokratikus korszak oktatásügyének és neveléstudományának olyan elemzésére, amelyben az eredmények és a hibák bátor feltárása egyaránt tanulság lehet a jövőre.

Egy ilyen cikk csak kevesebbre vállalkozhat. Egyes kérdések kiragadására, s főként egy olyan orientáció megmutatására, amely, többek között, az imént említett tanulmánykötetek szerkesztésében és szerzésében is megnyilvánul, nevezetesen abban, ahogyan ma a megtett úthoz viszonyulnak: különösebb ünnepi zsoltározás, hebehurgya önmarcangolás nélkül, lehetőleg tárgyilagosan, a fejlődés objektív törvényszerűségeinek biztos tudatában és követelményeinek felelős vállalásában.

Az elmúlt történelmi kor képviselői értettek ahhoz, hogy különböző történelmi évfordulók alkalmából kívül patinás, belül üres frázisokat kongassanak, hogy szuperlatívuszokban nyilatkozzanak az ezer évről és az ősi erényekről, miközben a kivándorlás ijesztő méreteket öltött, s Európában az elsők közt voltunk a mezőgazdasági nincstelenség tömegét, a tuberkulózis térhódítását, a fasizmus felülkerekedését és ennek megfelelően a nacionalista jelszavak túltermelését tekintve.

Az ünneplésekkel álcázott katasztrófa-politika, az elavult társadalmi szerkezet és az ideológiai kalandorkodás már a múlté. Ma már tisztán áll előttünk az, amit a marxizmus klasszikusai megmondtak és gyakoroltak: az, hogy a becsületes ünneplés elsősorban számvetés, józan, reális számbavétele annak, amit elértünk és annak, amit ezután kell tennünk. Nem a görögtűz és nem a tósztt az évfordulók ünneplésének lényege, hanem az elemző értékelés, a tények és összefüggések áttekintése és konzekvenciáik levonása.

Senki sem tagadhatja, hogy ma is sok problémával küszködünk — bár egészen más természetű problémákkal, mint régebben —, hogy ma is szükség van a hősiességre, de egészen másféle hősiességre, mint aminőt annak idején hirdettek. Nem elsősorban az egyenruhával és katonai pompával dokumentált, hanem a munkás hétköznapi kibontakozó hősiességre, az aprómunka hősiességére, s az igazságos társadaloméért, a nagy igazságok és azok mindennapi, helyi és alkalmi érvényesítéséért állandóan folyó küzdelem hősiességére. Senki sem tagadhatja, hogy belső ellentmondások és visszasságok, s folytonos megoldásuk és újratermelődésük valóságos közegeen keresztül megyünk előre, de előre megyünk és ez óriási különbség a múlttal szemben. Hogy előre megyünk, ezt

tagadni legalább annyira dőreség lenne, mint azt képzelni, hogy a szocializmus építése mentes minden bajtól és gondtól.

A történelem jó tanítómester, ha értő ésszel fordulunk feléje. Az első polgári forradalmak vallásos burokban, majd anélkül világosan felvetették és megfogalmazták az akkori társadalmi átalakulás fő feladatait. Mégis, utánuk hatvan-nyolcvan, ha ugyan nem néhány száz évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy a polgári társadalom valóban kialakuljon és megszilárduljon, hogy megkeresse, megtalálja a maga politikai, jogi, intézményes és ideológiai formáit, adekvát gazdasági mechanizmusait, állami, közéleti kifejeződését. Új társadalom születését lehet türelmetlenül várni és lehet gáncsolni, lehet akarni és nem akarni, az érte folyó küzdelemben lehet végig következetesnek lenni és meginogni, lehet együtt káromni a hollókkal és lehet szembefordulni nem jó irányból fújó, olykor erősödő szelekkel, mindent lehet, csak egyet nem: megakadályozni. A fejlődés történelmi parancsa felette áll az egyes embernek. Az egyes ember csak magáról dönthet, csak magáról hozhat ítéletet, amennyiben segíti vagy gátolja ezt a fejlődést. Gyorsíthatja, lassíthatja, de irányát meg nem változtathatja.

Igen sok még a problémánk a köznevelés terén is. Tudjuk, hogy vannak még kisiskolák, melyekben egy vagy két pedagógus tanít, hogy vannak iskolák, melyek nem rendelkeznek tornateremmel, fizikai-kémiai előadóval, szertárral, műhelyekkel, kísérleti mezőgazdasági parcellákkal; mi több: túlszűfoltak; nagy az osztálylétszám és kevés a szaktanár. Nem tekinthető megoldottnak az anyagi és erkölcsi megbecsülés. Tudjuk, hogy van eláramlás a pedagógus-pályáról és fennáll a „szakma elnöiesedésének” veszélye. Tudjuk, hogy az igazgatás, a felügyelet, a felsőbb irányítás minőségéhez ebben-abbban szó fér. Hogy túlságosan sok helyen dolgozunk „kétváltásos” rendszerben. Hogy nemcsak a tanulók, hanem a pedagógusok is sokszor túl vannak terhelve. Hogy az „5 + 1-es” rendszerrel előreszaladtunk, ott is megpróbálkoztunk vele, ahol nem voltak meg hozzá a szükséges feltételek, s ez nem szült jó vért. Hogy a szakoktatási rendszerben vannak bizonytalansági tényezők. Hogy még nem fejlesztettük ki maradéktalanul az általános iskolát. Hogy egyik-másik főiskolánk, vagy egyetemi fakultásunk nem éppen korszerű épületben székel és a korszerű oktatás számos tárgyi, technikai, olykor személyi feltételét nélkülözni kénytelen. Tudjuk, hogy a pedagógusok képzése és továbbképzése — esetenként hivatástudata — hagy még kívánnivalót s a neveléstudomány sem tart még ott, ahol tartania kellene és lehetne. Sorolhatnánk a végtelenségig a problémákat és nehézségeket, ez azonban szükségtelen. Egy a lényeges: hogy tudunk róluk. Hogy ma már elég jól ismerjük és nem takargatjuk őket. S ez nem lehangoló, hanem biztató. Minden továbbjutásnak kikerülhetetlen feltétele.

Az emberi test szerkezetének és életműködéseinek tudományos ismeretét megelőzte a „gyógyítás” gyakorlata. Nevezetesen a kuruzslásé. Kuruzsolni lehetett mikroszkóp nélkül. A mikroszkóp felfedezése azonban előrelendítette a tudományt, noha kétségtelen, hogy a legszebb női testet is szabad szemmel nem látható és nem éppen lírai összetevőire bontotta. Kitűnt, hogy a költők által annyiszor megénekelt, festők, szobrászok által művészi fokon visszaadott márványszerű bőr bársonyos puhasága a valóságban mindenféle redőket és barázdákat, idegvégződéseket, zsírtermelő mirigyeket és nyirokvezetéseket takar.

Túlságosan közletről, többszörös nagyításban nézni a dolgokat, a dolgok részleteit, szükséges is, fontos is. De nem következik belőle, hogy szem elől téveszthetjük magát a dolgot, hogy ne kellene időről időre szemünket az egészre vetni, mintegy kiragadva magunkat a mindennapi aprómunka, a napi és helyi

problémák szorító öleléséből. Néha végig kell tekinteni a megtett utat, s körül kell nézni az egész látóhatáron.

Hogyan állunk az iskolázással, a tanulással? Milyen ország lett Magyarország az elmúlt húsz évben, a szocialista fejlődés időszakában? Elmondhatjuk, hogy *tanuló ország* lett, melyben felnőtt és gyermek egyaránt tanul. A felnőttoktatás kiterjedése vetekszik a rendeskorúak iskoláztatási számaival s ez a tény egymagában is mutathatja az alapvetően egészséges fejlődést, azt a fejlődést, mely történelmileg példa nélkül való és nemzetközi viszonylatban is megállja a helyét. Lassan elévül a „rendeskorúak” megkülönböztetése. A tanulás szempontjából egyre inkább „rendeskorú” lesz mindenki, akár hat, akár tizenhat, akár harminc, vagy negyven esztendő. Nézzünk körül ismerőseink körében! Találunk-e tíz olyan embert, akik közül senki sem tanul tovább valamilyen formában, pótolva a korábban kényszerűen mulasztottakat, vagy tovább képezve magát ebben, vagy abban az irányban? Közeledünk ahhoz a nemzeteseményhez, amelyben minden állampolgár „kiművelt emberfő”, s amelyben egyre inkább realizálódni fog a költő vágyalma: a dolgozó nép okos gyülekezetében hánynivetni meg sok gondunk, bajunk. A művelődési színvonalnak ez az emelkedése (amihez hozzá kell venni a színházak és hangversenytermek, a könyvkiadás és folyóiratok, az újság, a rádió, a televízió, a könyvtárak és múzeumok látogatottságának és olvasottságának felfutását is) és kiterjedése a lakosság minden kategóriájára, ami a múltban utópiának számított, ma és holnap a szocialista fejlődés dialektikája által megvalósított és megkövetelt realitás. A szocialista humanizmus és demokratizmus eredménye ez, s ugyanakkor elmélyülésének további feltétele!

Mi már megszoktuk, hogy kicsi gyermekeink városon és vidéken egyre nagyobb számban járnak óvodába. Már elfelejtettük azokat az időket — pedig voltak ilyen idők és nem az óvoda távoli, hanem közeli múltjában —, amikor az emberek még bizalmatlanul tekintettek az óvodára, amikor a kevés számú óvoda még csak a gyermekek megőrzésére és idomítására vállalkozott a vak engedelmességre szoktatás és a lovastengerészt dicsőítő idétlen versikék jegyében. Ma derűs, tiszta óvodákban játszhatnak gyermekeink, s nem egyszerűen felügyelők, hanem pedagógusok vezetése alatt, akik értenek hozzá, hogy játékos formák között is tervszerűen fejlesszék testi, nyelvi, értelmi és esztétikai készségeiket és képességeiket.

Természetesnek tartjuk, hogy népünk minden gyermeke ugyanabba az iskolatípusba jár hattól tizennégy éves koráig, hogy *megkapja az általános műveltség alapjait egy mindenki számára lehetővé és kötelezővé tett nyolcosztályos alapfokú iskolában*. De vetítsük csak szembe ezt a realitást (mert a realitásokhoz ez is hozzátartozik) akár az 1945 előtti hazai, akár a mai nyugati viszonyokkal! Bizony jócskán vannak még országok — és nem éppen csak Dél-Afrikában, vagy Kelet-Ázsiában, hanem földrajzilag hozzánk sokkal közelebb eső területeken, Európa szívében, sőt klasszikusnak mondott polgári demokráciákban is —, melyekben az iskolarendszer ilyesfajta demokratizálása még mindig csak a legjobbak elméleti követelése. Iskolarendszerünk ma felette áll Anglia, Franciaország, Nyugat-Németország iskolarendszerének. Aki ért hozzá és aki valóban a néptömegek, nem pedig valamely kiváltságos osztály, vagy valamely önjelölt „elit” szemüvegén át nézi a világot, az ezt nagyon jól tudja. S ez a tény van olyan nyomatékos, mint egy igazán gőrdülő hipermodern autósoda —, ha nem is annyira látványos.

Szakoktatási rendszerünk nagy fejlődésen ment át a felszabadulás óta. *A régebbi lenézett, lebecsült szakiskolák a középiskola rangjára emelkedtek s ma már*

*szervezés részei az egységes iskolarendszernek.* Ma már a legtöbben nem a gimnázium, hanem a technikumok és a szakközépiskolák felé törekednek, olyan középiskolák felé, amelyek középfokú általános műveltséget és szakmai képzettséget is nyújtanak, s lehetővé teszik a társadalmi termelés organizmusában való elhelyezkedést csakúgy, mint a felsőfokú továbbtanulást! Nagy az érdeklődés Nyugaton is az ilyen iskolatípusok iránt, keresik a mai „ipari forradalom”-hoz és „ipari társadalomhoz” legjobban illeszkedő iskolarendszeri megoldásokat. Ezek a megoldások azonban nem egyszerűen az ipari forradalomból és az úgynevezett ipari társadalomból származnak, hanem megváltozott társadalmi feltételekből. Hiába akarják a szakiskolát publicisztikai, morális úton elismertetni ott, ahol a társadalmi rendnek nem a munka az alapja.

A jelenlegi oktatási reform során egyre több történik nálunk annak érdekében, hogy a szakközépiskolák tartalmi munkájukban is a kor követelményeinek színvonalára emelkedjenek, hogy beérleljék azokat a lehetőségeket, amelyek társadalmi rendünkből erednek, hogy a gyakorlatban is megvalósítsák a középfokú tudományos-elméleti alapon mozgó általános műveltség és a korszerűen értelmezett szakmai képzés szerves egyesítését. Ma már nálunk az általános műveltség és a szakmai képzettség kérdését nem lehet külön-külön, egymástól elválasztva felvetni, nem lehet olyan iskolarendszerben gondolkodni, amelyik egyik pólusán „vezetőket”, másik pólusán pedig „dolgozókat” képez.

Felsőoktatásunknak sincs különösebb szűgyenkezni valója. Egyetemünk és főiskolánk hálózata mind volumenében, mind a képzés színvonalát tekintve jó helyezéssel jelentkezhethet a nemzetközi rangsorolásban. 1945 előtt a bölcsészkar elfért azokban az épületekben, amelyekben ma már csak a „TTK” található. S mennyire szűk már nekik is ez a vegyesrendű hagyományoktól megszentelt régi hely! Új egyetemek, új főiskolák nőttek ki a földből a népi demokrácia húsz esztendeje alatt, s a meglevők új épületeket kapnak, vagy igényelnek. Új láncszemekkel bővült a felsőoktatás: a felsőfokú oktatás szintjére emelt tanító- és óvónő-képzőkkel, másfelől a felsőfokú technikumokkal. Az egyetemek és főiskolák évkönyveiben a szaktudományos cikkek mellett szaporodnak az egyetemi és a főiskolai korosztály képzésének, nevelésének sajátos pedagógiai kérdéseivel foglalkozó tanulmányok. Vajon nem mutatja-e mindez ismét érzékletesen egy életerős organizmus egészséges növekedését, telítődését és differenciálódását? Vajon nem így szokott ez lenni ott, ahol fejlődés van? Jóllehet, rengeteg problémán, esetlegességen és visszavonáson jutottunk el idáig és biztos, hogy a mai összképben is sok még a zavaró elem, ami ezután fog letisztulni.

Eddig nem is szóltunk a szorosabb értelemben vett tartalmi kérdésekről, az oktatás tartalmának megújulásáról. Mi sem tűnik természetesebbnek, mint első számú didaktikai alapelvünk, *az oktatás tudományosságának elve.* Senki sem csodálkozik rajta s a megszokás ereje miatt egyre kevésbé mérjük fel jelentőségét. Pedig *az a körülmény, hogy nálunk az iskolákban nem lehet tudománytalan nézeteket tanítani, nem természetes dolog, hanem történelmi vívmány.* Nem mindig volt ez így, s ma sincs így mindenütt.

Annak, hogy a „hittan” megszűnt a vezető tantárgy lenni, nemcsak negatív, illetőleg nemcsak önmagában vett jelentősége van. A hittan kötelező jellegének megszűntetése, egyáltalán az iskolák államosítása feltétele volt annak, hogy az iskolák tananyagát a korszerű tudomány eredményei alapján állíthassuk össze, a tudomány tényleges társadalmi és gyakorlati súlyának megfelelően, s hogy semmiféle gátja, ellenható tényezője ne legyen a tudományos világnézet

kialakításának. Ez is olyan dolog, amelytől Angliában, Nyugat-Németországban, vagy éppen Olaszországban a mai napig is távol vannak.

*A materialista világnézet nem egyszerűen az egyik világnézet a különféle lehetőségek és reálisan létező világnézetek között, hanem egyszersmind az egyetlen, amely a szaktudományok módszereivel és szellemével összhangban áll.* Az, hogy a valóságot úgy vegyük, amint van — semmit el ne vegyünk belőle, semmit hozzá ne tegyünk —, csak két esetben kategorikus követelmény: 1. a szaktudományos kutatásban; 2. a materialista világnézetben. Ilyen — a tudomány szellemével bensőleg összhangzó világnézeti nevelési követelménynek a kielégítése csak annak a pedagógusnak okozhat gondot (most nem a dolog pedagógiai, hanem lelkiismereti oldalát érintve), akinek a tudományhoz, a saját szaktárgyához való viszonya még nem tekinthető teljesen rendezettnek. Másféle helyzet ez, mint amikor pedagógusainknak saját tudományos meggyőződésüket, szaktárgyuk logikáját kellett megsérteniök ahhoz, hogy a felsőbbbséggel összeütközésbe ne kerüljenek.

Ezt a materialista világnézetet nem valaminő sekélyes múlt századbeli vulgár-materializmus formájában képviseljük, hanem azzal a dialektikával, amelynek „racionális magva” az egész klasszikus német filozófia, s ezzel együtt a lehetőségei tetőpontjára jutott polgári filozófia maradandó örökségeként került felhasználásra és alkotó továbbfejlesztésre a marxizmusban. A pedagógia számára cseppet sem közömbös ennek a *materialista dialektikának* a megléte. A még haladó polgári pedagógia két nagy elméleti pozíciója egyesíthető benne: az egyik, hogy ne szavakat, hanem dolgokat tanítsunk, s a másik, hogy tanítsuk meg a tanulókat gondolkodni! Mindkettő jobbra követelés — s ellentétpár — maradt a polgári pedagógiában. Megvalósításuk és egyesítésük a mi dialektikus materialista filozófiánk, ismeretelméletünk alapján vált lehetővé: ez egyesíti a dolgok tanítását a dolgok logikájára neveléssel, azzal, hogy a dolgokat ne önmagukban, hanem összefüggéseikben, változásaikban, ellentéteikben és fejlődésükben szemléljük. A gondolkodás nevelése ezzel ugrott ki a formális logika és a formális képzés sáncai közül a tudományos megismerés és a tudományos gondolkodás magaslatára. *A korszerű tudományos ismeretek tanítása és tanításuk során a korszerű tudományos gondolkodásra, világnézetre nevelés pedagógiánk aranyalapja.* Sajátlagos pedagógiai lehetőségeit még nem aknáztuk ki eléggé. Ehhez még oktatási gyakorlatunknak és neveléstudományunknak is fel kell nőnie, mert gyakran a legegyszerűbbnek látszó, legtöbbet hangoztatott (s emiatt kissé el is koptatott) feladatok megoldása rejti magában a legtöbb nehézséget, de egyszersmind a legtöbb rejtett tartalékot is!

A most folyó iskolareform azt a sajátosan újat, ami középponti kérdésévé is vált, az *oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának a követelményével vetette fel.* Ezt a követelményt nem mindig sikerült jól megérteni. Egyesek merő gazdasági, termelési vagy éppen egzisztenciális kérdést láttak benne, mások az általános műveltséget féltették tőle, ismét mások mindössze a gimnázium társadalmi funkciózavarának levezetésére alkalmazott intézkedésként fogták fel. Nem mindjárt sikerült megértetni, hogy a konkrét munka és a munkaoktatás *új pedagógiai princípiumot* jelent, hogy funkciója a szakmai képzésen vagy előképzésen túl egyszersmind az általános embernevelés, a szocialista értelemben kiteljesedő valóban sokoldalú ember nevelésének szolgálatára.

A bukdácsoló kezdeti gyakorlat a feltételek megléte esetén (ideértve a koncepció helyes megértését is) jó példáit produkálta az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának — és nem egyszerűen párhuzamos megszervezésének. Ennek

a szakma — illetőleg a munkahely — jó kiválasztása, megfelelő szakoktató és megfelelő pedagógiai feltételek biztosítása éppen úgy feltétele volt és marad, mint az előzetes általános iskolai gyakorlati foglalkozások teljes ciklusának kiépítettsége, s a középiskolai természettudományos oktatás irányultságának és metodikájának megfelelő átalakítása. Sőt: feltétel volt és marad az iskolai munka egész szellemének és általános metodikájának korszerűsége is, amiképpen a szakoktatás maga sem lehet akármilyen, mert bele kell épülnie a tanulók megelőző és „párhuzamosan” futó általános művelődési folyamataiba.

A gyakorlati nehézségek és a sok helyütt hiányzó személyi, vagy tárgyi feltételek, a „gyors felfutás” és ugyanakkor a koncepció nem teljes megértése — esetenként eltorzítása — ugyanoda vezettek, ahova nagy ügyek kezdeti botlásai vezetni szoktak: a kezdeti lelkesedés kihüléséhez, kételyek ébredéséhez, a konzervatívok újjáéledéséhez; jó esetben: a szükséges konzekvenciák kritikus levonásához. Ma is biztosak vagyunk abban, amit egy nyugat-német szakember annak idején így fogalmazott meg: a szocialista országok az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásával új pedagógiai földrézsfelfedezésére indultak el. Ha visszagondolunk a szó eredeti értelmében vett felfedezések történetére, mélyebben megértjük a mai vajúdást is. Nem olyan egyszerű egy új, mégpedig minőségileg új iskolatípust létrehozni. Akármennyi viszontagsággal jár is, akármennyi korrekción fog is még keresztülmenni, mégis az övé a jövő! Olyan új emberek nevelésének lesz az iskolája, akik többé nem értelmiségiek, vagy munkások lesznek, hanem dolgozók, *alkotó emberek*, a szó mindenféle értelmében és a társadalmi munkamegosztás bármely szintjén.

Ez az embereszmény az igazi központi kérdése az évek óta folyó iskola-reformnak és ebből eredően esik egyre több szó az *oktatási módszerek korszerűsítéséről is*. Ügyünk igazáról mélyen meggyőződött és egyszersmind aktív, kezdeményező embereket csak úgy lehet nevelni, ha már oktatásuk és nevelésük is teret ad az aktivitásra, a kezdeményezésre, ha az egyoldalú diktálást és másfelől a nem kevésbé egyoldalú elfogadást és reprodukciót felváltja a közös munka és a közös gondolkodás — már a gyermekkorban, az iskolában is. Ha az iskolai munka gyakorló terepe lesz a későbbi társadalmi életnek. Itt tűnik ki, hogy magában vett „metodikai forradalom” nem is lehetséges — erre a szintre beszükíteni az egész kérdést csak retrográd társadalmak kénytelenek. Érzékeny összefüggés van legalábbis a következő „tényezők” között: a tananyag minősége és mennyisége és az alkalmazásba vett oktatási módszerek, a nevelő és a növendékek viszonya és az iskolai közösségek valóságos közösséggé szervezése, a tantestület pedagógiai egysége és az iskola, az üzem és a családi ház együttműködése között. Az oktatás folyamatának a tanár egy irányú „oktató”-tevékenységétől a tanár és a tanulók közös munkája irányában való elmozdítása feltételezi a tanár *nevelő-szerepét*, a nevelő és a növendékek harmonikus, barátságos, demokratikus viszonyát. A legkorszerűbb oktatási módszerek is csak ilyen körülmények között tudnak úgy funkcionálni, ahogyan ezt elvárjuk, olyanfajta értékes aktivitást kiváltani és tartalmas önállóságot fejleszteni, ami a szocialista életre készülő fiatalok sajátja.

Mindez azonban arra is utal, hogy sokkal intenzívebbé kell tenni a *pedagógiai szemléletmódot* az oktatás és az oktatásügy minden szintjén és minden láncszemében. Az erősödő és helyeselhető kívánság a nevelőmunka fokozására nem érthető másképpen. Nem az úgynevezett „nevelési alkalmak” szaporításáról és kiaknázásáról van szó, hanem a nevelés minden résztvevőjének szintetikus együttlátásáról és megszervezéséről. Nem egyszerűen a nevelő nevel és nem is

egyszerűen akkor, amikor erre külön időt szentel. Nevel a nevelő példája, világos magyarázata, személyes meggyőződése, nevel a tágabb és a szűkebb értelemben vett társadalmi környezet, a szülői ház, az utca, a sajtó, a rádió, a televízió, a baráti kör, a könyv- és a filmélmény, a sokféleképpen megszervezett sokoldalú tanulói tevékenységek a tanulástól a termelőmunkáig, a tanuló érdeklődése szerint választott szakkörtől az igazgató találó és figyelmes megjegyzéséig, nevel az osztályterem és a folyosó, az osztályközösség és az ifjúsági szervezet. Ebben a valóságos sokrétű nevelési folyamatban az iskola hatása csak akkor lehet domináló, ha számot vett minden reális hatótényezővel, ha maximális erőfeszítést tesz a *nevelőhatások megszervezésére*, a közösségi nevelés és egyéni bánásmód alkotó alkalmazására. Ebben az értelemben a nevelés valóban szervezés — ami természetesen nem tévesztendő össze az adminisztrációval.

Fejlődő neveléstudományunknak is egyre többet kell tennie a nevelés ilyen értelmezéséért és megvalósításáért. Többet kell segítenie a reális hatótényezők tudományos igényű elemzésében és szintetikus együttlátásában. Alapvető neveléseméleti kutatásokat kell végezni a valóságos iskolai munka (az oktatómunka, a tanítási óra, a szakkör, az ifjúsági szervezet, a termelőmunka stb.) konkrét bázisán, nem becsülve le természetesen az ezen kívül adódó nevelési problémák és lehetőségek kérdéseit sem. S a par excellence didaktikai kutatásokat is egyre inkább a nevelési összefolyamatba ágyazott oktatási kérdések vizsgálataként kell felfogni, viszonyítva az oktatási-tanulási folyamatok (tartalmak, szervezeti formák, módszerek) specifikus didaktikai kérdéseit ahhoz a feszültséghez, amely a nevelési célok és a tanulók személyisége (életkora, egyéni sajátosságai) között húzódik.

Nem félünk ezeket a talán túlságosan is „meredeknek” tűnő maximákat megfogalmazni, mert neveléstudományunk fejlődése — mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban — biztató jelzésekkel van tele az összes ismert negatívumok és fogyatkozások mellett is. A pedagógiai és pszichológiai könyvkiadás (és vásárlás) örvendetesen és néha ugrásszerűen nő, pedagógiai folyóirataink (minden jogos kritika és önkritika mellett is) egyre gazdagabbak; örvendetesen nő a száma azoknak, akik folyóiratainkat olvassák — és írják.

Pedagógiai intézményeink, tanszékeink növekvő mértékben fordulnak a neveléstudományi kutatás felé, miközben a gyakorlópedagógusok egyre szélesebb táborával lépnek mindinkább közvetlen érintkezésbe; gyakran munkakapcsolatba. Nő az aspiránsok és az aspirantúrán kívüli kandidátus-jelöltek száma és nőnek a követelmények is velük szemben. Növekszik a társadalom érdeklődése a pedagógia kérdései iránt, nemcsak országos viták és a napi sajtó, hanem a különböző tudományos szakfolyóiratok és konferenciák tükrében is.

Ma már felmerülnek a neveléstudomány rendszertani problémái és nem egyszerűen a korábbival azonos szinten merülnek fel. Új fontos területekre terjed ki figyelmünk: a felnőttoktatás, a felsőoktatás pedagógiájára. Egyre erőteljesebben „termel” a neveléslelektan, bontogatja szárnyait a nevelésszociológia. Lépések történnek az összehasonlító pedagógiai kutatások és publikációk ösztönzésére. Erősödik az információ a külföldi tapasztalatok, a nemzetközi pedagógiai irodalom és az oktatásügyi dokumentáció területén. Hol vagyunk ma már a tíz évvel ezelőtt még nem ok nélkül feszegetett „provincializmus” problémától? Gyarapodnak a mai pedagógiai kérdéseink megoldását segítő, pedagógiai kultúránkat fejlesztő neveléstörténeti kiadványok, tanulmányok is. Megjelennek olyan válogatások, monográfiák, vagy elemző-értékelő tanulmányok, amelyekkel régóta adósok voltunk.

Kiforróban van a neveléstudomány kutatási metodikája és egyre inkább a szükségletekhez hangolódik a kutatási tematika. A neveléstudomány az utóbbi években határozott fordulatot tett a pedagógiai ténykutatás felé, s egyre elemzőbben nyúl a feltárt tényekhez. Ugyanakkor örvendetesen jelentkezik az elméleti kutatás is ott, ahol álláspontjaink igazságtartalmuk mellett is olykor leegyszerűsítőek voltak; így jelentkezik a sokoldalú személyiség kérdése, a közösség fejlődési törvényszerűségeinek problémája, a szakmódszertanok tartalmának és felépítésének kérdése — hogy csak néhányat említsünk.

Egészségesen fejlődő közéletünk — esetenkénti tehertételei mellett is — kedvező „klímát” biztosít a pedagógiai kérdések reális exponálásához, a korábban ebben-abbban „kényesnek” minősülő problémák megközelítéséhez, gyakorlati és tudományos megoldásához. Mindabban, ami ma fejlődő társadalmunkban, oktatásügyünkben és neveléstudományunkban egészséges és előremutató, mindannyian részesek vagyunk. Ugyanúgy gátlásaiban és fogyatékságaiban is. A szocialista demokratizmus tudományos és pedagógiai közéletünkben is több, mint követelmény: feladat is. Feladataink, de lehetőségeink is igen nagyok. Sok múlik azon, hogy hogyan sáfárkodunk lehetőségeinkkel, hogy hogyan értjük meg feladatainkat és hogyan oldjuk meg őket? Ki-ki a maga helyén, mint pedagógus, mint „elméleti szakember”, mint oktató és igazgató, mint vezető és mint beosztott. Több, sokkal több múlik ma rajtunk, mint azelőtt. Ez adja meg a húszéves évforduló ünneplésének igazi súlyát és távlatait, s ez növeli meg egyszersmind felelősségünket is jobban, mint bármikor korábban.

FALUDI SZILÁRD