

FEJLŐDÉSÜNK TÁVLATAI ÉS AZ ISKOLA*

Tanulmányom címében az az ígéret rejlik, hogy az előrelátható jövő felől tekintem át és értékelem az iskolára háruló feladatokat.

Összeállítására egy több célt szem előtt tartó, így tartalmában sokrétű munkaértekezlet adott alkalmat: a budapesti V. kerületi Veres Pálné gimnázium igazgatója úgy kívánt megemlékezni 1869. október 17-ről, arról a nagy jelentőségű napról, „melyen hazánkban az első magasabb képzést nyújtó magyar nőnevelő intézet valósággá vált”,¹ hogy közben iskolájával együtt tevékenyen bekapcsolódjék a folyamatban levő V. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus munkálataiba, egyben átvezessen abba az 1970-es esztendőbe, mely nemcsak az Egyesült Nemzetek Szervezetétől meghirdetett Nemzetközi Nevelésügyi Év, hanem a második világháborút követő felszabadulásunk negyedszázados évfordulója is, és ennek folyamán — gazdasági és társadalmi fejlődésünk egészén belül — bizonyosan sor kerül nevelésügyünk elért eredményeinek áttekintésére, új feladataink megfogalmazására.

Mindezt tekintetbe véve tesztek kísérletet arra, hogy a valóság jellemzésénél és a távlatok megrajzolásánál az iskolaalapító VERES PÁLNÉ egy-két kijelentésére is támaszkodjam: nem erőltetetten, kötelező tiszteletből, hanem mert rendkívüli emberek elgondolásában, szemléletében, beállítottságában szükségképpen találunk olyan elemeket, melyek elvárásainkkal megegyeznek.

Kiindulásul egy szemléleti téren eligazító megállapítást választottam:

„Az emberek — írja VERES PÁLNÉ — csak a jelenben élnek, csak keveset törődnek a jövővel, azok pedig, kik e kettő mellett a múltba is vetik pillantásukat, éppenséggel ritkák, pedig mindezeknek felölelése fejt ki az emberben a képességet, életét bölcs rendszerbe fűzni, és azt mérlegelve, az értelem szabályai szerint intézni...”²

A jövőt vizsgálni, a jelenben élni, a múlt maradandó vívmányaira támaszkodni: tekintsük ezt szabálynak minden tudatosan élő ember számára. Hogyan módosul azonban az idők jelentősége a pedagógusnál, akinek hivatászerűen kell a gyermeket és az ifjút abba a későbbi életbe belevezetnie, melyet maga már nem vagy csak részben ér meg? Mit részesítsen előnyben az iskola olyan korban, melyben a fejlődés gyors és gyorsuló üteme nem engedi meg a világos előrelá-

* A budapesti V. ker. Veres Pálné gimnázium alapításának százéves évfordulóján tartott pedagógiai tanácskozás megnyitó előadása.

¹ RUDNAY JÓZSEFNÉ és SZIGETHY GYULÁNÉ: Veres Pálné Beniczky Hermin élete és működése. Budapest, Athenaeum, 1902. 62. l.

² Uo. 414. l.

tást, sőt erősen óv attól, hogy azt, ami jön, annak a mintájára gondoljuk el, ami van? Milyennek kell lennie — egyszerűen kimondva — annak a pedagógiának, melyben a felnőttek olyan jövőre készítenek elő, melyet maguk sem ismernek?

Természetesen nem tudok itt gyakorlatilag is eligazító választ adni a feltejtett kérdésekre. Megkísérlem azonban ennek a nevelés történetében példa nélküli állapotnak már ma tisztán érzékelhető tünetek útján való vázolását néhány területen.

Elsőként — mint bizonyára a legfontosabbat — az iskolázást megelőző és az iskolával együtt ható nevelési befolyások elégtelenségét, szakszerűtlenségét, egyenlőtlenségét és egybe nem hangoltságát kell említenem, szoros kapcsolatban a család helyzetének megváltozásával, a nők kenyérkereső foglalkozásokba való belépésével, az életforma nem szabályozott vagy éppen kényszerű és ötlet-szerű átalakulásával.

VERES PÁLNÉ — mint tisztán látó asszony saját korában — a nőnek és az anyának szerepére való felkészítését ítélte elengedhetetlennek, és iskolája „általános műveltséget célzó osztálya” tantervébe a következő „tudományokat” is fel kívánta venni:

„Elemző gondolkodástan és lélektan. E két tudomány ön- és emberismeretre vezet, úgymint a felfogásnak tökéletesítésére irányt ad... A neveléstan fő elvei egészségtani alapon. Ezt minden nőnek tudnia múlhatatlanul szükséges, mert az anya már természeti kötelességénél fogva hivatva van, hogy gyermekeinek vezetője legyen...”³

Mikor pedig GÖNÖZY PÁL tányügyi tanácsos, akinek nagy volt a befolyása EÖTVÖS miniszternél, elgondolásával nem ért egyet, élesen kikel ellene. Olyan ismereteket kíván tanítani, melyek eddig a nők elől zárva tartattak, pedig hivatásukat tekintve — mint embereknek és mint anyáknak — különösen célszerűeknek mutatkoznak. „Ilyennek hiszem — szegezi le újból — a lélektan, gondolkodás-, nevelés- és erkölctant, melyek őt Istentől nyert szellemi tehetségeivel megismertetik, gondolkodó tehetségét kifejtik, mert az ily elvont tárgyak figyelmét, észének élet fejlesztik...”⁴

A szociológia és a pszichológia napjainkban bőven szállít adatokat a legelső gyermekkor környezeti hatásainak, az iskolázást megelőző 6 esztendőnek a későbbi egész nevelés eredményességére kiható befolyásáról, annak a fontosságáról, amit VERES PÁLNÉ az anyában személyesített meg. A Moszkvában az általánosan művelő tanítás tartalmával foglalkozó UNESCO-értekezlet pedig (1968) nem pedagógiai pesszimizmust kívánt sugalmazni, mikor határozatba foglalta, hogy ha az iskolázás első 2—3 évében nem sikerül a sivár vagy romboló korai családi nevelés hiányosságait kiküszöbölni, akkor a tanulónak kevés az esélye arra, hogy hátrányait a későbbi években behozza.⁵

A családi nevelés elégtelensége, szakszerűtlensége és egyenlőtlensége következményeiben súlyosan jelentkezik egy második szinten is, a serdülő- és a korai ifjúkorban, abban az időben, mikor a társadalomba belenövő ember egyezteteti a hallott és megtanult szavakat a kritikusan szemlélt tettekkel, egybe-

³ Uo. 346. l.

⁴ Uo. 349. l.

⁵ Az általános műveltség tartalma. L. ilyen címen megjelent beszámolómat a Pedagógiai Szemle 1968. évi 5. számában, 388. laptól.

hangolja elvárásait a neki ténylegesen felkínált lehetőségekkel. A szülők itt sok esetben nem képesek gyermekeik pedagógiai vezetésére: vagy leveszik kezüket a fiatalokról, vagy megkísérlik saját múltjukat meghosszabbítani bennük; és hamar elvesztik hitelüket: itt lehet a helyzetet nem egy vonatkozásban úgy jellemezni, hogy az iskola még nem, a család már nem — a fiatalok pedig egyfajta pedagógiai senki földjén keresik az eligazodást.

Természetesen napjainkban nemcsak a család osztja meg a nevelés felelősségét az iskolával: minden túlzás nélkül beszélhetünk a könyv- és lapkiadás, a hanglezgyártás, a rádió és a televízió, a színház és a mozi, az utaztatás és táboroztatás stb. hatásaiban nehezen mérhető működésével kapcsolatban a pedagógiai célok egybe nem hangoltságáról, olyan nehézségekről, melyeket nem a technika vívmányai idéznek elő önmagukban, hanem saját magunk, mivel képtelenek vagyunk emberi céljaink egyeztetésére: a jövőre való tekintettel, jelen helyzetünket és a múlt tanulságait is mérlegelve.

Az iskoláról kell beszélnem. Néhány egyszerű előzetes utalásomra mégis szükség volt: sohasem jellemezhetjük az iskolát a nélkül a környezet nélkül, melybe beleágyazódik, és amely ma a fejlődés gyorsulásának, más szavakkal a jelenben már megvalósuló jövőnek a hatására szinte minden elemében mozgásban és átalakulóban van.

Az iskola — iskolán értem itt az intézményes nevelés egészét — adott-ságai alapján és felelőségénél fogva is a maradandót, a tartósan alapul szolgálót, a fejlődésünk távlatait is szem előtt tartó megbízható támpontrendszerrel hivatott kialakítani az emberben. A történeti élet folyamán ez a rendeltetés a múlt értékes vívmányainak átszarmaztatása és a felnövő embernek a meglévő társadalmi rendbe való bevezetése útján teljesült: a szükséges ismeretek szerény állománya igen lassan növekedett, az egymást követő nemzedékek életformája pedig nagy időben is alig módosult. Az a problémakör, amellyel legelőször kell szembenéznünk, pontosan abból a tényből származik, hogy az iskolának ez a régi mintája nagy erővel él és hat tovább napjainkban annak ellenére, hogy közben lényegesen megváltozott nevelési célunk, és ugrásszerűen megnőtt és folyton nő a megtanítandó ismeretanyag, megsokszorozódott a hosszú időn át tanuló gyermekek és ifjak száma. A régi mintának az őrzése vezetett a korszerűsítés olyan megoldásához, melyben az első helyes lépés az iskolák és a tanárok számának kielégítő emelése: utána azonban nem a megváltozott feltételek következményeit értékelő tervezés került előtérbe az ilyen tervezéshez szükséges tudományos intézményrendszer kiépítésével, hanem folytatódott az empirikusan többé vagy kevésbé bevált megoldások előnyben részesítése, az irányítás és szabályozás olyan gyakorlata, mely nem teszi lehetővé az érvényes új gyors beiktatását a tanítás tartalmába és a megvalósítás formáiba.

Nem hiszem, hogy bárki is kritikának tekintené észrevételeimet: a megtett úton — főleg az elmúlt 25 év alatt — messze jutottunk előre; olyan hátrányokat hoztunk be, hiányokat pótolunk, igazságtalanságokat tettünk jóvá, és olyan szinteket értünk el, melyekre csak megbecsüléssel lehet tekinteni. Az iskola szerepét azonban fejlődésünk távlati oldaláról kell elemezni, és ebben a megvilágításban a folyamatos további nagy erőfeszítések sora áll előttünk.

A távlatok leegyszerűsített vizsgálata is — tehát a jelenleg már értékelhető változások végigkövetése — lehetővé tesz valamilyen előrelátást addig a 2000. vagy 2010. évig, melyekben jelenlegi tanulóink még teljes értékű emberi életet élnek majd. Csak néhány valószínűleg bekövetkező ténytsorok fel:

A világ mai népessége legalább megkétszereződik. A több mint 6 milliárd ember elhelyezkedése, jólétének biztosítása, mozgásigényeinek kielégítése bizonyosan módosítja Földünk felületének egész mai arculatát.

A tudomány és a technika rohamos és folyton gyorsuló fejlődésének hatására tovább változnak a foglalkozási ágak közti megoszlás arányai: a mezőgazdasági és az ipari termelés mind teljesebb gépesítése szükségessé teszi növekedő számú embernek a szolgáltató (harmadlagos) ágazatokban való munkáltatását azzal a következménnyel, hogy tekintélyes számú felnőttnek kell élete folyamán többször is megváltoztatnia hivatását, új munkakörbe átlépnie.

Párhuzamosan gyökeresen átalakulnak a települési viszonyok (városiasodás), és már ennek hatására sokféleképpen változik az életforma.

Az életforma további átalakulásához vezet az a tény, hogy az automatizálás mind többféle munka alól szabadítja fel az embert: teljes foglalkoztatottság esetében — ami bizonyosan az egyetlen emberséges megoldás — más arányok alakulnak ki a munkában eltöltött és a szabad idő között, esetleg olyan mértékben is, hogy egy héten négy vagy még kevesebb munkanap jut egy emberre.

Mindenki számára összehasonlíthatatlanul könnyebbé válik a nagy távolságokat is legyőző közlekedési eszközök igénybevétele, a gyors helyváltoztatás.

Gondosabb lesz az ellátottság minden téren.

Tovább emelkedik az átlagos emberi életkor . . .

Ezek a többségükben igen biztató kilátások — melyeket tetszés szerint lehetne kiterjeszteni nem érintett területekre is — sokak szemében tűnnek utópiának; ugyanakkor sokakban keltik azt a hitet, hogy egyszerűen ki kell várni azt, ami jön: a változó körülmények maguk, különös erőfeszítések nélkül is alkalmassá és képessé teszik az embert új lehetőségei kiaknázására, a nyilvánvalóan mindenkire háruló nagyobb felelősségek vállalására, annak a *super-species*-nek a megvalósítására, amelyet mint az ember és nagyhatású eszközei szorzatát gondolnak el. Mindkét beállítottság igazában abból a furcsa és érthetetlen ellentétből származik, melyet magunk teremtünk a jelen és a jövő között, mintha nem éppen a jelen lenne a jövő kezdete.

Valódi forrása természetesen a konzervativizmus: az a pszichológiailag jól érthető elfogultság, mely a múltban keresteti velünk a jövő mintáit is; a kényelem szeretete, a kockázat vállalásához szükséges bátorság hiánya . . . Olyan keveset változtassunk, amilyen keveset csak lehet!

Ha csak a fejlődés néhány megemlített velejárójából vonunk le következtetéseket, akkor azonnal nyilvánvaló mai követelmény a nevelés központi jelentőségének, a nevelésnek mint befektetésnek vagy beruházásnak tényleges elismerése közgazdasági szempontból is; a változásra való alkalmasság és képesség kialakítása; a munkára nevelés mellett a testi és egészségi nevelés súlyának biztosítása; a teljes életbe — élni tudásba — való bevezetés; a jelentőségében nem csökkenő ismeretnyújtás és gondolkodni tanítás mellett az érzelmi élet ápolása, a hatékony erkölcsi és esztétikai nevelés; az elvezetés az élet megértéséhez, az ember ismeretéhez, a teljes társadalmi és egyéni felelősségérzet-hez . . .

Ha mindezt egyszerűen a műveltség megalapozásának, az ember mindenoldalú kiművelésének, az ilyen értelemben korszerű általános műveltség kialakításának nevezzük, akkor a jövő felől levezetett kérdéseket a mai iskola felé tehetjük fel (l. Magyar Pedagógia, 1969/3. sz. Az V. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszusról írt rövid ismertetőnk):

— Mondhatjuk-e, hogy az általános iskolából kilépő 14 éves gyermek műveltségét ténylegesen megalapoztuk? Ha nem, megteszünk-e mindent az iskolák építése, a pedagógusképzés stb. terén annak érdekében, hogy a tankötelezettség korát mielőbb felemelhessük?

— Mondhatjuk-e, hogy az általános iskolát követő szakmunkásképzésben kellő figyelmet szentelnek az ember mindenoldalú kiművelésének?

— Mondhatjuk-e, hogy középiskoláink, különösen a nagy óraszámban a gyakorlati alkalmazást is megkívánó szakközépiskolák elégséges időt és erőt fordítanak a testi, az erkölcsi és az esztétikai nevelésre is?

— Mondhatjuk-e, hogy a mindenkinek ugyanazt azonos módon tanító iskola eredményesen birkózik meg a nagyszámú, mind hosszabb ideig tanuló fiatalok közti egyéni különbségekből eredő problémákkal, a hátrányos helyzet következményeivel, a tehetségállomány felismerésével és gondozásával?

— Mondhatjuk-e, hogy iskoláink épületei, berendezése, korszerű eszközökkel való ellátottsága, ezen eszközök célszerű együttes felhasználásához kiértékelt módszerek kidolgozottsága olyan fokú, hogy kiegyenlíti a tanító személyek egyenlőtlen odaadásából és teljesítményéből eredő különbségeket?

— Mondhatjuk-e, hogy a családi életben, a családi nevelés terén észlelhető sokféle bizonytalanság közepette — amiről már röviden szó volt — az iskola az az érzékeny nevelői közösség, amely pótolja a családi nevelés hiányosságait, és átsegíti a gyermeket és az ifjút nehézségein?

— Mondhatjuk-e, hogy az iskola megbízhatóan segíti a tanulókat iskolai és pályaválasztásukban, annak az egyén és a társadalom számára egyaránt döntő feladatnak a megoldásában, amit a megfelelő embert a megfelelő helyre elv foglal össze?

— Mondhatjuk-e, hogy komolyan foglalkozunk a pedagógiai munka olyan megszervezésével, az egész pedagógiai technológia olyan szolgálatba állításával, hogy az iskolában töltött idő az optimalizált tanulás, a termékeny közösségi élet és az alkotó szabad idő együttese legyen?

— Mondhatjuk-e, hogy felkészülünk arra az időre, amit a szabad szombat előre jelez, melyben a szülők munkaidejének csökkenése és az iskolai 6 napos foglalkoztatás között feszültség támad? Tudunk-e kevesebb nap alatt megbirkózni a növekvő feladatokkal?

— Olyan-e az iskola szelleme és szemlélete, hogy az iskolázás eredményeként kialakul a tanulás megtanulása és megszeretése, tehát közvetlenül vezet át a permanens nevelésbe, a folytonos további önművelésbe, így készíti elő az embert a tudomány, a technika, a társadalom fejlődésének követésére, az előre nem látható változásokra?

Kérdéseimet itt kell megszakítanom. Felvetésük jogosságát bizonyosan megerősíti az a tény, hogy az iskola problémája világprobléma. PHILIP H. COOMBS, az UNESCO irányítása alatt működő Nemzetközi Nevelésügyi Tervezési Intézet igazgatója odáig ment, hogy a múlt évben megjelent könyvének A nevelés világválsága⁶ címet adta, és meggyőzően mutatta ki a könyv előszavában leírt állítását, hogy a gazdasági számítások, a folytonos választások és döntések, a további súlyos áldozatok soha nem voltak annyira kikerülhetetlenek és elengedhetetlenek, mint napjainkban. A távlatok hatásának érvényesülését

⁶ COOMBS, PHILIP H.: La crise mondiale de l'éducation. Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

pedig beszédesen bizonyítja az a tény, hogy az Egyesült Nemzetek Szervezete által 1970-re meghirdetett Nemzetközi Nevelésügyi Év központi problémája előreláthatóan a permanens nevelés lesz.

Az iskolázást megelőző és az iskolával párhuzamosan érvényesülő nevelő hatások sokféleségének és az iskola átmeneti helyzetének ismeretében nem meglepő, hogy az *ifjúságnak* világszerte gondjai és problémái vannak. Hogyne lennének, mikor igen gyakran észleljük, hogy már a gyermek keveset játszik, a játékból nem a sportolásba, a neki való irodalom olvasásába, a tudományos megismeréshez elvezető cselekvő foglalkozásokba, a művészetekkel való tényleges kapcsolatok keresésébe, mind több egyéni és közösségi összefüggés megértésébe, közösségi felelősségek vállalásába vezetődik át (a sportolásnak, az irodalomnak, a tudományoknak, a művészeteknek, az alkotó munkának, a közösségi életnek van nevelő ereje), hanem azt adják elő neki, azt kéri tőle számon, amit mindebből a talán túl nagy gazdagságból a tanár vagy a tanároktól írt tankönyvek közölnek. Ezért az iskolázott ifjú nem mindig a nevelés hatására humanizálódott, további alakulásra képes és kész személyiség, hanem igen egyenlőtlenül fejlődött valaki, akiben nem szerveződtek egybe az össze nem tartozó ismeretek.

Az ifjúság problémája nagymértékben a távlatok problémája, a valóság-
nak és a perspektíváknak folytonos alkotó egyeztetése. Mikor az elmúlt év őszén, a francia diákmozgalmak hatására RENÉ MAHEU főigazgató az UNESCO közgyűlésének figyelmét az ifjúság problémájára felhívta, „az elvárások forradalmában” jelölte meg a kirobbanáshoz vezető fő tényezőt, aminek jelentése egyszerűen annyi, hogy az ifjúság vagy nem érti, vagy nem fogadja el azokat a távlatokat, melyeket az iskolák előttük megnyitottak.⁷ A tények pontos ismeretének hiányában nehéz véleményt kialakítani: a mi viszonyaink között a nevelés alig minősíthető eredményesnek, ha nem nyeri meg az ifjúságot azoknak a céloknak, melyeknek elérését vagy megvalósítását a társadalom éppen tőle várja, és a nevelés önmagában képtelen ilyen eredményre, ha nem irányul az egész emberre, továbbá ha olyan magatartást és beállítottságot kér számon az ifjúságtól, melynek meggyőző mintáit a mindennapi életben nem tudja hitelesen bemutatni. Minden tapasztalat azt bizonyítja, hogy az ifjúság gondjai elhanyagolt, nem vagy rosszul megoldott felnőtt problémák.

Nincs lehetőség arra, hogy pedagógusok számára átgondolt előadásban megkerüljem a foglalkozást *a pedagógusok helyzetének valószínű alakulásával a távoli és a közeli jövőben.*

Bár tudom, hogy egy társadalomtudomány sohasem mondhatja meg bizonyosan, hogy mi *lesz*, hanem csak azt, hogy mi *lehet*, nem látszik kétségesnek, hogy a következő évtizedeket a tudomány és a technika vívmányainak a nevelés szolgálatába állítása jellemzi majd. Hogy itt az iskola milyen méretű kiterjesztésére kell gondolni, és az irányított és szabályozott tanulás gazdagságosságának fokozására milyen lehetőségek valósulnak meg, annak szemlétetésére elég annyit megemlíteni, hogy az UNESCO tervezéssel foglalkozó, tehát a fejlődés anyagi oldalát is mérlegelő szakemberei 2000-re, de inkább 1990-re reálisan számolnak a televízió útján nyújtott tanítás teljes értékű hasznosításával az iskolai és az otthoni tanulásban: széles ernyőjű, színes adásokról van szó minden szinten és minden tárgyban, nagyobb nyelvterületeken is úgy, hogy

⁷ MAHEU, RENÉ: Crisis in education — crisis of civilisation. Unesco Chronicle, 1969. No. 5. 161. l.

mesterséges holdak közbeiktatásával egyetlen központ egy földrésnyi területre sugározhat adást. Párhuzamosan a programozott oktatás előbb tankönyvek és egyszerű eszközök segítségével igazítja hozzá a tanulás ütemét minden egyes tanuló haladási üteméhez, majd olyan összetett tanítógépek tökéletesítik az így folyó tanulást, melyeknek ma még csak a prototípusai vannak meg. Közismert, hogy már ma meg lehet valósítani a tanítógépek összekapcsolását elektronikus számítógépekkel, melyek sok egyéb téren is kísérik majd az iskolát: ezzel a ma esetleges pedagógiai ráhatások a rendszeres visszajelentésekhez igazodó optimalizált folyamat hatékonyságát érik el. Ehhez hozzá kell még tenni azt, hogy az ember szervezetének, idegrendszerének erősen felgyorsult megismerése biztosíthatja a tehetségállomány biztos feltárását, gondozását, növelését, a fejlődési rendellenességek kiküszöbölését, a társadalomba való mind zavartalanabb beilleszkedést.⁸ A pedagógiai munka tervezése — végül — kiterjed a legmegfelelőbb szervezeti formák, módszerek kutatására, nyújtja a pedagógusnak a sokszorosan kipróbált és ellenőrzött előírásokat, a célszerű együttes felhasználásra összeállított eszközök készletét. Az iskolának a képe egy emberöltő múlva tehát bizonyosan lényegesen eltér a maitól, és a pedagógus feladatköre is más lesz majd.

Mégsem ezt a pedagógust kísérlem meg bemutatni, hanem azoknak az átmeneti éveknek és évtizedeknek nagy nehézségeire kívánok felkészíteni, melyek a felszabadultabb évezredbe átvezetnek. A növekedő és változó feladatoknak és a javuló ellátottságnak, tökéletesedő felszereltségének az egyensúlyja ugyanis csak fokozatosan jön létre. Közben a pedagógusra nehezedik az iskolával szemben támasztott követelmények állandóan súlyosbodó terhének tekintélyes része, természetesen úgy, hogy a hagyományos és a korszerű békésen vagy nem békésen élnek és hatnak egymás mellett.

Hadd említsek csak néhány, már ma gondot okozó hivatási problémát, ezúttal kizárólag felkészültségünkkel és szakmai illetékességünkkel összefüggésben.

Az első talán az, hogy a tanár gyakran nem az egyetlen vagy a fő ismereti forrás, hacsak nem egészen rendkívüli ember. Nagy a valószínűsége annak, hogy nemcsak a mai egyetemi hallgató, de a középiskolai tanuló is egyes területeken pontosabb értesülésekkel rendelkezhetsen, tehát tudhat olyant, amit a tanár nem tud. Ez nem lehet másképp. Ha a közlő eszközök közül csak a nyomtatott szöveget említem, akkor évenként 15 millió lapnyi olvasási anyag jelenik meg. Ennek egy közzgazdászra jutó részét azzal az eredménnyel számították ki, hogy napi 12 órát kellene töltenie csak azzal, hogy a készen rendelkezésére bocsátott anyagot annyira áttekintse, hogy tudja, mi megy végbe saját szakterületén.⁹ Miért lenne másképp a mi szaktárgyainkban?

Egy másik gond abból származik, hogy tanulni és gondolkodni kell megtanítanunk tanítványainkat. De hogyan? Milyen eligazítást kapunk ezen a téren például a gondolkodáspszichológia félelmetesen megnövekedett irodalmából?

Előírják — vagy írják, hogy a tanítónak és tanárnak mindenekelőtt teljes érdeklődésével elevenen és élénkítőleg kell befolyásolnia minden tanulót; tökéletesen kell ismernie szaktudománya problematikáját, továbbá azt a szintet, amelyen egy tanuló egy problémát megközelíthet: így nem okoz számára

⁸ BOUSQUET, JACQUES: Les deux pôles de la planification de l'éducation. Chronique de l'Unesco, 1969. No. 6. 227—236. 1.

⁹ International Education Year, 1970. Prospects in Education, 1969. No. 1. 59. 1.

nehézséget, hogy hozzáigazítsa gondolkodását a gyermekéhez, hogy olyan meggyőző példaanyagon szemléltessen, mely bőven áll rendelkezésére saját vizsgálatai, tanítási tapasztalatai alapján; le kell győznie azt a gátlást, hogy maga esetleg nem alkotóan gondolkodik, és így visszariad attól, hogy kiközkentik kerékvágásából; jól kell ismernie a konvergens — tehát egy célra irányuló, algoritmikus — gondolkodás és a szétágazó — nyitott, heurisztikus — gondolkodás közti különbséget; tudnia kell megfelelő légkört teremteni, mert légüres térben, a megerősítés igénye nélkül nem gondolkodik az ember; az eredetiség kiváltásához fesztelen, derült, felszabadult környezetet kell teremteni... Mindez nyilvánvalóan nem egyszerű!

De nem egyszerű a pszichológiában tisztázottabb motiváció és a valóságos iskolai környezetben folyó tanulás motiválásának egyeztetése; a testi fejlődés akcelerációjából valamilyen következtetések levonása; a szociológiától feltárt társadalmi eredetű problémák iskolai úton történő megoldása stb.

Végül a pedagógiai módszerek tökéletesítésével kapcsolatosan érdemes gondolkodni azon, hogy csak az Egyesült Államokban, tehát az angol nyelvterület egy részén az elmúlt 25 év folyamán 70 000 olyan tanulmányt írtak, melyet a kifejezetten kutatásokkal foglalkozó folyóiratok közlésre alkalmasnak, a neveléstudományhoz való hozzáadásnak értékelték, ami évi 2500 közlemény egyetlen nagy országban.¹⁰

Mindezek természetesen nem lesújtó, hanem felemelő tények, a pedagógiának mint tudománynak és tudományosan irányított elsődrendű társadalmi tevékenységnek meggyorsult fejlődését bizonyítják. Egyben sürgetően írják elő, hogy egyrészt a pedagógiai kutatás, másrészt a pedagógusok gazdaságos tájékoztatása terén lényegesen előrelépjünk; ugyanakkor maguk a pedagógusok is tegyenek meg mindent, hogy átvezessék az iskolát a már tartó átmenet nehézségein. Itt a következő fő feladatokat kell ismételtelen a pedagógus felé irányítottan kiemelni:

1. Lényegesen fokozni kell az iskola általános nevelő hatását, érvényre kell juttatni az ember mindenoldalú kiművelésének elvét.

2. A tanító személyeknek az eddiginél jobban kell ismerniük minden tanulójukat, hogy egyénenként vezethessék el őket saját tetőjükhöz.

3. A tudásanyag nagyméretű kiterjedése és gyors ütemű növekedése idején az „emlékezet didaktikája” mellett érvényre kell juttatniuk a cselekvés és gondolkodás didaktikáját, meg kell tanítaniuk tanítványaikat tanulni és gondolkodni, életreszólóan meg kell szerettetniük velük a tanulást (átvezetés a permanens nevelésbe).

4. Maguknak a pedagógusoknak is folyton újból felül kell vizsgálniuk egész tudásállományukat, beállítottságukat, gyakorlatukat, hogy előre lássák, ami jön, arra felkészüljenek és felkészítsenek.

5. A pedagógusoknak a mainál jobban kell ismerniük saját szaktudományuk, a pedagógia, a társtudományok módszereit, eredményeit, nyelvét.¹¹

Hogyan?

Egyszerűen úgy, hogy hivatásunknak élünk, felismerjük, hogy az iskola a gyermekért és az ifjúért van. Ebben az iskolában nem vagyunk öncélúan szaktudósok, pszichológusok, szociológusok, kutatók, írók: méltóságunkat az

¹⁰ BLOOM, BENJAMIN S.: Twenty-five years of educational research. American Educational Research Journal, 1966. No. 3. 211—221. l.

¹¹ L. Magyar Pedagógia, 1967. 1. sz. 4—5. l. A pedagógus hivatás és a pedagógusképzés.

adja meg, hogy tudunk tájékozottan és odaadóan tanítók és tanárok lenni, alkotásunk az a többlet, amennyivel a felnövekvő nemzedék műveltebb, becsültebb, emberségesebb lesz, mint amilyenek mi voltunk és vagyunk.

Talán lehet itt még egyszer visszatérni VERES PÁLNÉHOZ, és emlékének sérelme nélkül egy hiányosságára rámutatni. A közlés nem tőle származik, hanem egy róla szóló megállapítás:

„Valóban szép, nagy élete volt Veres Pálnénak — írja BARÁTH FERENC —. Gazdag és egészen teljes, amennyire csak nő élete a mi korunkban egész és teljes lehet. Csak egy vonás hiányzott belőle, az irónőé; és az nagy szerencse, mert akkor nem lehetett volna az, ami volt; s bizony ez az ő működése százszorta többet ért és százszorta áldottabb, mint amazoké...”¹²

Íme, egy hiányosság vagy gyenge pont, mely erősséggé vált! Befejezésül említettem, mert a nevelés fejlesztésén fáradozóknak és maguknak a pedagógusoknak bonyolult visszacsatolási rendszerében a megerősítés nemegyszer sokáig várat magára, és sokakban — nem egyszer éppen a legigényesebbekben — olyan érzés válik úrrá, hogy látványosabb, sokszor éppen az írástól remélt sikerrel kell ellensúlyozniuk a pálya vélt vagy valóságos hálátlanságát.

Természetesen minden alkotás jó, ha többlet, és nem pótcselekvés. Nagy pedagógusíróink is vannak...

A nevelés — és azon belül a tanítás — azonban teljes hivatás, alkotó hivatás önmagában, ez VERES PÁLNÉ életének tanulsága. Így kell tekintenünk, ha nemcsak kialakult gyakorlatunkat és meglevő tudásunkat kívánjuk átszarmaztatni, hanem azt az élnitűdást és bölcsességet is meg akarjuk alapozni, amelyre fejlődésünk távlatai alapján tanítványainknak elengedhetetlenül szükségük lesz. Fejlődésünk távlatai az ilyen pedagógusoktól irányított iskolát emelik magukhoz.

Арнод Куш

ПЕРСПЕКТИВЫ НАШЕГО РАЗВИТИЯ И ШКОЛА

Работа автора была подготовлена в качестве речи на открытии педагогического совещания, состоявшегося в Будапеште по случаю 100-летнего юбилея одной из средних школ Будапешта. Школа была создана по инициативе Вёреш Палнэ и открыта 17 октября 1869 г. Эта была первая в Венгрии школа, дающая среднее образование девушкам. Совещание было посвящено вопросам современного положения педагогики в нашей стране и задачам последующих десятилетий в этой области. Автор, частично ссылаясь на педагогические принципы основательницы школы Вёреш Палнэ, подвергает анализу актуальные и перспективные задачи школы: это уравнивание влияния неудовлетворительных воспитательных воздействий до школы, а также параллельно с влиянием школы; выводы, которые необходимо сделать из возросшей педагогической ответственности школы; задачи более углубленного изучения проблем молодежи; задачи изучения нового положения педагогов, задачи подготовки и повышения квалификации педагогов в соответствии с изменившимися задачами.

Árpád Kiss

THE PROSPECTS OF OUR DEVELOPMENT AND THE SCHOOL

The paper was delivered as the opening lecture of an educational conference organized on the occasion of the hundredth anniversary of the foundation of a Budapest secondary school. The idea of establishing the institution as the first school for women's education in Hungary was originated with Hermina Veres; the school was inaugurated on the 17th October, 1869. The

¹² L. az 1. jegyzetben idézett mű, 124. l.

subject of the conference mentioned above was the present state of our education and the tasks to be expected in the forthcoming decades. Referring among others to Hermina Veres's ideas of education, the author analyzes the tasks falling to the school in the following four respects: making up for unsatisfactory pre-school influences and for influences which act parallelly with the schools; drawing conclusions from the increased educational responsibility of the schools; a more intense care for the problems of the youth; examining the new situation of the teachers, adjustment of their training and extension training to the changed tasks.