

RIFORMA DELLA SCUOLA

1976. 1–12. szám

A Riforma della scuola olyan olasz közoktatás politikai folyóirat, amely szemléletalakító szerepének tudatában, szüntelenül keresi hatékonyságának megújuló eszközeit. Az 1976-os évfolyam első számában a beköszöntő (Questo numero) rövid ismertetéséből megtudjuk, hogy a megváltozott, áttekinthetőbb, kifejezőbb külsővel egyidőben több változás történik tartalmi vonatkozásban és a lap szerkesztésében is. A társadalmi igény növekedésének megfelelően szélesedik a lap „politikai információja, interpretációja, orientációja”, mélyül az iskola, a társadalom, a munkásvilág közötti kapcsolat és a nevelési folyamat lényeges pontjainak kutatása, elméleti kidolgozása.

Szerkezeti újításként megszűnik a külön mellékletként szereplő *Didattica*, és a folyóirat két nagyobb egységre tagolódik: az elméleti részre és a *Pratica educativa* címen a nevelési gyakorlatra, hogy ezáltal több segítséget nyújthasson – a szakmódszertanon túl – az iskola egész nevelőmunkájához. Az elmélet és a gyakorlat szoros összefüggése nyomon követhető. A második szám például a *Libro nella scuola* (Könyv az iskolában) című témával foglalkozik. Tankönyvvitákat, a könyvtárak helyzetét, a könyvkiadást elemzi. Ebben és a következő számban a *Pratica educativa* sorra veszi az egyes iskolatípusok tankönyveit: a tanárok elmondják a felhasználás során észlelt problémáikat, beszámolnak az iskolai könyvtárak, tanári könyvtárak ellátottságáról, a tanári kézikönyvek használhatóságáról. Hozzászólnak a tanulók is, és az eleven bíráló légkör túlterjed az iskola falain: megszólalnak szülők, könyvkiadók, különböző politikai erők, szakszervezetek is.

A megnőtt feladatok következtében a folyóirat szerkesztőbizottság mellett pedagógusokból, politikusokból, vidéki tudósítókól széles tanácsadó testület alakult ki, azzal a céllal, hogy a folyóiratot ne csupán egy szűk elvtársi csoport

szerkessze, hanem vonják be az iskolareform híveinek széles körét is, ami megfelel a társadalom és a kultúra pluralista koncepciójának, s ez a szerkesztőbizottság tevékenységének is egyik alapelve.

Ez az alapelv az évfolyam szinte minden számában erőteljesen érvényesül; ennek a gondolatnak a jegyében született meg a 8/9. szám, amelynek témája: *La pedagogia laica e progressista*. A múlt év egyik száma a kommunistáknak a felszabadulás óta az iskolák megújításáért folytatott harcait elevenítette fel. A fenti szám a többi haladó erők tevékenységével foglalkozik.

Hogy mennyire az összefogás eszméje hatja át ezt a törekvést, azt legjobban Lucio Lombardo *Radice Bilancio e prospettive* (Mérleg és perspektívák) című témaindító tanulmánya jelzi. Bemutatja e szétágazó pedagógiai áramlat forrásait, majd önkritikusan elemzi a laikusok és progresszívisták, valamint a marxisták között kialakult kapcsolatot az elmúlt harminc évben. Sorra veszi azokat a pedagógiai elveket, amelyekben a kommunistáknak a laikusokkal szembeni elutasító álláspontja jogos volt. Például a formális demokrácia különböző megnyilvánulásai az iskolában, a játékdemokráciával (köztársaság, polgármesterválasztás, stb.), *Makarenko* szellemében szembenállították a társadalmi élettel való konkrét viszonyt, a növendékek valóságos részvételét az iskolai életüket érintő fontos döntésekben, a határozatok meghozatalában. De feltárja azokat a pozitív törekvéseket is, amelyekkel e haladó erők hozzájárultak az iskola demokratikus újjászületéséhez, és amelyeket a kommunisták – szektás túlkapasok miatt – a viták során nem ismertek el, nem értékelték. Az erők egyesítésével, a közös vitákkal előbbre jutottak volna az iskola fejlesztése terén. Tanulsgként óv a szerző mindenfajta egyoldalúságtól: helyes volt elméletileg elutasítani azt az irányzatot, amely az oktatás technikájára süllyesztené a nevelést;

természetes, hogy meg kell világítani az aktív módszerek hamis filozófiájából eredő egyoldalúságot, de nem szabad egy másfajta egyoldalúságba esni, és például csupán a műveltség tartalmát, a nevelési célokat szem előtt tartani. Az együttműködés fontosságát bizonyítja, hogy a közelmúltban a különböző, de nem szükségszerűen antagonisztikus értékek kölcsönös elismerése közös győzelmekhez vezetett: a kötelező alapkiskola kivívásához, az elmaradott műveltséget nyújtó rendszerek felszámolásához. A fiatalok 1968-as megmozdulása során a pedagógiában voltaképpen a polgári demokrácia modernizált, racionalizált formájáért harcoltak. 1974-ig ez a tendencia általánossá vált, hogy azután fokozatosan helyt adjon szocialista vonások érvényesülésének. Érdekesen fejtegeti a szerző ennek az újfajta kulturális pluralizmusnak a kialakulását a társadalomban létrejövő „történelmi blokk” analógiájára.

Az 1976-os évfolyam folyamatosan tájékoztat néhány középpontban álló kérdés sorsáról: több számban olvashatunk az egyes iskolatípusok, az egyetem reformjának alakulásáról. Különösen sokat foglalkoznak a lapok a középiskolai (scuola secondaria superiore) reformtörvény előkészületeivel, de tovább is lép az egyszerű ismertetésnél. Két oldalról közelíti meg a reform alapvető problémáit: részletesen taglalja a szakmai előképzést és a szakmai képzést (preprofessionista és professionista), valamint a tudományos oktatás új értelmezését, új módszertanát. Ezen túlmenően néhány fontos nevelésméleti kérdés kerül napirendre, mint pl. az oktatás szabadsága, az osztályozás, egy új értékrendű morál kialakulása, stb. Csupa izgalmas, bennünket is közvetlenül érdeklő probléma.

A középiskolai reform politikai okok miatt késik. *A che punto siamo con la riforma della secondaria* (Hol tartunk a középiskolai reformmal, 1. sz.) c. cikkében Gabriele Giannantoni ismerteti a törvény előkészítésének parlamenti vitáját. A reformjavaslat tíz alapkérdése közül kiemeli azokat, amelyekben a parlamenti előkészítő bizottság tagjai nem értettek egyet. Különösen kiéleződött a vita a nevelési célokra vonatkozóan, ugyanis a kereszténydemokrata javaslatban a „személyiség kialakítása” változatlanul, – minden modern felfogással szemben – a konzervatív vallás-erkölcsi nevelés elvére épül. Az egyes pártok képviselőinek állásfoglalásai nyomán gazdag anyag gyűlt össze az egységes középiskola létrehozására, az iskola belső szerkezeti és tartalmi átalakítására.

A középiskola új jellegét próbálja meghatározni Silvano Grusso a *Formazione professionale, riforma della secondaria, programmazione economica* (Szakmai képzés... 3. szám.) c. cikkében. Véleménye szerint olyan középiskolára van szükség, amely a fiatalok számára szilárd kulturális bázist nyújt, és felkészíti őket a tudatos termelő munkára. Mivel a javaslat szerint ez az iskolatípus nem szakmát ad, hanem szakmára készít elő (pre-professionale), sajátos technológiai képesség megszerzését teszi szükségessé, az elmélet és a termelő gyakorlat kapcsolatának realizálása érdekében.

A reform további alakulását két cikk ismerteti. Marino Raicich *Riforma della secondaria, atto secondo* (A középiskola reformja, második felvonás, 2. szám.) c. írásában a parlamenti vitáról készült anyagot bírálja, amely szerinte nem tükrözi sem a megegyező véleményeket, sem az eltérésekből adódó alternatívákat. Úgy véli, hogy a termékeny, sikerrel biztató kezdetet nem követi megnyugtató folytatás. A kormányválság, a választások váratlan kiírása elnyújtja a vitát, elodázza az iskola számtalan problémájának megoldását.

Francesco Zappa *Riforma della secondaria, atto terzo... (. . . harmadik felvonás... 3. szám.) c. cikkében egy újabb anyag birtokában, részletesen megvilágítja a vitatott kérdések szinte mindegyikét. Kifogásolja a műveltség tartalmának meghatározását: „humán – tudományos és technológiai-operatív”. – E rövid megjelölés elvileg helytelen, mert a technológiát az operativitással kapcsolja össze. Kiemeli viszont a szerző a tartalmi kérdések közül a társadalmi valóság megismerését és megértését célzó tendenciákat, azt, hogy a fiatalok a jelen megismerése révén maguk keressék az utat a jövő kialakításához. Letisztultak a nézetek a tantárgycsoportok rendszerét illetően is. Vannak azonban még eldöntésre váró kérdések, mint pl. az érettségi vizsgák témája. A javasolt két variáns a következő: az érettségi bizonyítvány – az ötödik év végén – egyetemi tanulmányokra jogosít és szakmai képzést nyújtó tanfolyamokra. A másik variáns szerint a negyedik év végén vagy érettségizik a fiatal és az egyetemen továbbtanul, vagy az ötödik évben szerzi meg a szakmai képesítést.*

Egyébként a szakmai képzésre vonatkozóan a kommunista párt törvényjavaslatot dolgozott ki, és ezt a javaslatot a 3. szám teljes egészében közli. A javaslat bevezetésében két gondolat emelkedik ki. Részleges intézkedések helyett a szakemberképzés egységes rendszerét kell kiala-

kítani, fejlesztésének ütemét pontosan végig gondolni, valamint az ország gazdasági életében elfoglalt helyét megilletően közzégyé kell tenni a szakmai képzést.

Részletesen foglalkozik a középiskolai reform egyes kérdéseivel Mario *Fierli Tecnica e tecnologia nel processo formativo* (Technika és technológia a képzés folyamatában, 3. szám.) című tanulmányában. Megállapítja, hogy a reformban fontos szerepet játszik a kultúra és a szakma összefüggése; elemzi a két fogalom történetileg kialakult viszonyát, majd a kultúra és a technológia – az új kulturális tengely – szerves összetartozásának koncepcióját. Tisztázza a technika és a technológia fogalmát, választ keres arra a kérdésre, hogy mi a technológiai műveltség, mit halmozott fel e műveltségből az általános és a középiskola, és mit nyújthatnak e műveltség fejlesztése terén a jövőben. A jövő igénye megköveteli, hogy a fiatalok alkotó módon aktívan kapcsolódjanak be a termelésbe, ezért a középiskolának a technika tudományát, a termelő folyamat tudományát, a technológiát kell képezésnek tengelyébe állítania.

A tudományos oktatás értelmezéséről szól Mauro La *Forgia* és Carlo *Tarsitani* tanulmánya: *Dimensione storico-critica dell'insegnamento scientifico* (A tudományos oktatás történetikritikai áttekintése, 6/7. szám.) A drámai módon ábrázolt iskolaváltságból kiindulva rámutatnak arra, hogy nem csupán a szakmai és az értelmi nevelés elmaradottságáról, az érvényben levő tantervek anakronisztikus voltáról van szó, de tisztázandó magának a kultúrának a fogalma is. Az idealista felfogást elemezve jutnak arra a megállapításra, hogy a széles tömegek számára úgy lehet kultúrát nyújtani, hogy a kultúra, a tudomány fogalmát újra értékeljük. A tudományos oktatás megvalósításához fejleszteni kell a logikai és a nyelvi képességeket, a megismerő képességet, és mindezek alapján a kritikus és előítélet nélküli tudományos gondolkodást.

Tehát minőségi változásra van szükség az egész iskolai oktatásban, a tudást az ismeretek passzív, mechanikus és kritikátlan átvétele helyett a maga dinamikus és problematikus mivoltában, kritikával kell megszerezni. A szerzők különös jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a fiatalok megismerjék a mai tudományos eredmények születésének folyamatát, megismerjék a feltételeket, amelyek között az eredmények létrejöttek, a polémákat, amelyeket kiváltottak, az elméleti és módszerbeli akadályokat, amelyeket le kellett győzni.

A szerzők véleménye szerint a modern iskolának a tudományos-technológiai tudást úgy kell átadnia a fiataloknak, hogy abban „a világ modern és racionális szemléletének nélkülözhetetlen elemét” lássák, hogy képesekké váljanak a társadalom modern koncepciójának megvalósításáért folyó harc minden szintjén a tudatos részvételre.

Ernek az új módon való gondolkodásnak érdekes színtöltje a 11. szám egyik írása. Ez a tematikus szám *Le arti nelle scuole* összefoglaló címmel a művészet és iskola kapcsolatának szorosabbá tételével foglalkozik. Az ismert filmrendező, Roberto *Rossellini La pedagogia dei lumi* címen a filmről, mint a gondolatébresztés eszközéről fejt ki nézeteit. Történelmi, kémiai, biológiai, asztronómiai tárgyú filmeket készített abból a megfontolásból, hogy minden dimenzióban érzékeltetni lehessen a valóságot, és ezzel hozzájáruljon az értelmi nevelés eredményesebb megoldásához. Véleménye szerint ugyanis a tanulók mélyen képességük alatt dolgoznak és így nem mérhető az egyének közötti értelmi különbség.

Minél határozottabban fogalmazódik meg a haladó erők vitáiban az új iskolamodell, mind szerkezetében, mind tartalmában, annál erőteljesebben lép előtérbe a pedagógus személye. Nem véletlen feladatkörének, helyzetének több oldalú állandó vizsgálata. Új megvilágításban tárgyalja az oktatás szabadságának kérdését Antonio *Prost. Nuove prospettive per la libertà d'insegnamento* (Új távlatok az oktatás szabadsága számára, 3. sz.) c. cikkében a rendezésre váró kérdések sorát veti fel. Ahogyan az előző írás megkérdőjelezi a tudományos oktatás hagyományos értelmezését, hasonlóan jár el a szerző a tanári szabadságról hangoztatott felfogással szemben is. A pedagógust általában „szabad professzionistának” tartják, akinek vannak apró privilégiumai, kedvezményei; a valóság azonban az, hogy „az individualizmus tragikus állapotában”, szigorú függőségben dolgozik. Az érvényben levő hivatalos rendelkezések ma még az egyes, elszigetelt pedagógusra vonatkoznak, még nem veszik figyelembe azt a pedagógiai alaptételt, hogy az iskola nevelő munkája csakis összehangolt, egységes tantestületi munkával oldható meg. Ez az igény felvet olyan látszólagos ellentmondásokat, amelyekre választ kell adni. Így pl. hogyan értelmezendő egyrészt a pedagógus egyéni szabadsága az iskolai munkában, másrészt az a nyilvánvaló igény, hogy az iskolának „közösséggé” kell válnia, e fogalom minden konzekvenciájával, bele-

értve természetesen a tanulók aktív részvételéből adódó új helyzetet is.

Az oktató munka egy másik, sok vitát kiváltó kérdése a tanulók teljesítményének elbírálása. Az évfolyam egyik legérdeklőbb tanulmánya Benedetto *Vertecchi La valutazione nel processo educativo*... (Az osztályozás a nevelési folyamatban... 4. szám) című írása. Mindenekelőtt arra ad választ, miért éppen az osztályozás váltotta ki a legtöbb bírálatot a szülők, a társadalmi erők részéről és nem az iskola nevelő munkája a maga egészében, hiszen az osztályzat csupán egy hosszú folyamat végső pontját jelzi, csak formális szankciós értéke van. A vélemények megoszlása az e témában uralkodó elméleti zűrzavarról és gyakorlati bizonytalanságról ad képet.

A pedagógusok magatartása is megoszlik: vannak, akik az „engedékenység”, a „mindenkedgy” magatartást tanúsítják. Szerintük a „tömeg-iskola” szükségképpen csökkenti az eredményeket. Véleményük szerint csak attól lehet elvárni magas teljesítményt, akinek megvan a „tehetsége”, „hajlama”. Az engedékenység tehát éppen azt jelenti, hogy nem az adott helyzetet kívánják megjavítani, hanem tudomásul veszik és legalizálják a színvonalcsökkenést.

A pedagógusok egy másik része hatékonyabb technikai megoldásokat keres, és abban az illúzióban él, hogy az osztályozás megbízhatatlannak bizonyuló hagyományos eszközei helyett (kikérdezés, az osztályban végzett feladatok, stb.) az objektívebb eljárások önmagukban megjavítják az eredményeket.

A legradikálisabb magatartást azok a pedagógusok tanúsítják, akik az osztályozás teljes megszüntetését kívánják. Érvelésük szuggesztív, az osztályozás szerintük az intellektus természetes fejlődésének folyamatát szakítja meg, és akadályozza az alkotó képességek kibontakoztatását. Veszélyes azonban – ahogyan a szerző rávilágít – hogy az iskola az ellenőrzés eszközeinek hiányában, éppen a leglényegesebb feladatról mond le: a tanulók között mutatkozó egyenlőtlenségek megállapításáról, majd kiigazításáról, a következetes pedagógiai beavatkozásról. Ha az iskola nem végzi el a tanulók megítélését, akkor az néhány évvel később a termelő munkába való bekapcsolódáskor következnek be, és nem könnyíti meg a fiatalok helyzetét.

A bajok forrása többek között abban keresendő, hogy a gyors átalakulás során nem formálódott még ki olyan modell, amelyben az esetlegesség kizárásával, függetlenül az egyes tanuló iskolába való belépésének állapotától, az iskolai

munka során elérhető eredmények tükröződnek. Ez válnék az iskolai munka meghatározó jegyévé, ehhez kellene igazítani az egyes tanulók helyzetéből fakadó korrekciós munkát. Ezután a szerző a nevelés e „végső termékének” kialakításával, a képességek optimális kibontakoztatásával foglalkozik, és itt különös hangsúlyt kap a tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata, a képességek közötti egyenlőtlenségek okainak felszámolása. Az osztályozásnak is az a funkciója, hogy közelebb vigyen a kialakított célok eléréséhez.

Nehéz dolog forradalmat csinálni a társadalmi életben, de ugyanolyan nehéz az iskolai életben is. Nehéz az új életformát kialakítani, és még nehezebb a megszerzett új jogokkal élni. Ezek a gondolatok foglalkoztatják Lucio Lombardo *Radice*t, a *La nuova moralità* szerzőjét (2. szám.). Az egyetemen és a középiskolában megalakultak azok a tanácsok, amelyekben a fiatalok is jogot kaptak a döntésekbe való beleszólásra. Ez a jog azonban csak illúzió, mert maguknak a tanácsoknak sincs igazában döntési joguk. A dolgokról kívülről és felülről döntenek, és így mindazokban, akik éveken át elszántan harcoltak a demokráciáért, a társadalom magasabb érdekeinek megértése. A forradalmi munkásmozgalomnak „új erkölcsisége” éppen ebben nyilvánul meg. A nevelő munkában tehát ezeknek az elveknek kell érvényt szerezni, őszinte, nyílt emberi kapcsolatot kell teremteni a fiatalokkal minden kérdésben, a szexuális vonatkozású kérdésekben is, ugyanakkor a szabadsággal, az individualista törekvésekkel szemben a gorkiji, makarenkói közösségi morált kell állítani.

Végezetül szólnunk kell az egésznapos iskola helyzetéről. Ez a probléma változatlanul kiemelkedő helyet foglal el az évfolyam különböző számaiban. Dario *Ragazzini La vicenda del tempo pieno nella scuola elementare* (Az egésznapos iskola sorsa az elemi iskolában, 2. szám) c. cikkében a meg nem oldott kérdésekről, a hozott törvény, illetve a törvény alapján hozott intézkedések ellentmondásairól ír: így a kísérletezés egyre több nehézségbe ütközik, a halmozódó problémákra nincs válasz.

Franco *Niccolini* a *Tempo pieno tempo libero* (Az egésznapos iskola a szabad idő) c. cikkében

áttekintést nyújt a kísérlet megkezdését megelőző komoly kutató munkáról, gondosan tanulmányozták a leghaladóbb pedagógiai gondolatok sorát (a tanulók kutató munkája, a csoportfoglalkoztatás, a gyerekek egymás közötti kapcsolatai a teljes ember formálásának igénye, stb.). Az új nevelési rendszer kialakításához azonban a szükséges feltételek nincsenek biztosítva.

Az évfolyam 3. száma az alapiskola problémaköréhez tér vissza, átfogó címe: „*Da zero a quattordici anni*” (Zérótól tizennégy évesekig). Több oldalról mérlegeli a „*scuola completa*”, a „*di tutti e per tutti*” (teljes iskola – mindenki iskolája) igényének megvalósítását. Ebben az ösz-

szefüggésben kerül előtérbe, mint alapprobléma, az egésznapos iskola. *Il tempo pieno nella scuola media* (Egésznapos iskola a felsőtagozatban) c. írásban *Maria Pia Tancredi Torelli* elméletileg tisztázza e típus pedagógiai szerepét és ő is rávilágít a fejlesztését akadályozó tényezőkre. Nincs működési szabályzat, nincs megközelítésre alkalmas modell. Készült ugyan új tanterv, de ez még nem oldja fel az iskola régi merev formáit, nem teszi nyitottá az iskolát. Itt ugyanis nem csak oktatásról van szó, új nevelési rendszert kell kialakítani, végiggondolva annak minden részletét.

BÓLYAI IMRÉNÉ