

A nevelés állandó és változó tényezői

„...korunkban egy-egy generációnak többször is kell fejét cserélnie, jellemet azonban nem.”

Köznevelés, 1975:17. p. 16.

EGYIK fiatal írónk elbeszélésének főhőse egy majom. Lázadó természetű, nehezen tudja elviselni társainak pózolását. Naponként át kell élnie, hogy környezete a tudományos-technikai forradalomra hivatkozva információ-zuhatagról, gyorsuló időről, permanens nevelésről pazarolja a szavakat. Langyos és önvigasztaló közhelyekben fürdesse önmagát, amelyek rendkívül alkalmasak arra, hogy a tetteket elborítsák *a szavak*, a felelősséget a *felelőtlenség*, az értékeket a *selejt*. A lázadó majomegyéniség legurik a fáról, támasztékot keres magának egy botban, két lábra áll, és az elbeszélés szerzőjének frappáns megállapítása szerint *ember lesz belőle*. Érdekes kontrasztként kívánczik az elbeszélés mellé néhány polgári szociológus írása. Ezek az írások a dolgok fonákját ábrázolják: az emberi állatkertet, a „fáramászó bárót” és társait, akik emberi környezetük elől menekülve kapaszkodnak új lehetőségként fel a fára. Egy újfajta polgári rousseauianizmus képviselőiként vissza a természethez, ahova nem érnek el az urbanizáció, a technizálódás és az elidegenedés káros ingerrei. Ostobaság lenne akár a szépírókkal, akár a velük rokon szociológusokkal a filozófia „koturnusát” felöltve logikai vitákba bocsátkozni. Írásaik igazsága ugyanis legfeljebb a népmesék „éig érő fáinak, kacsalábon forgó várainak” igazságával állítható egy sorba. Reálisan fogalmazzák meg egy történelmi kor *közérzeti állapotát*, azt a sajátos emberi szituációt, amelyben emberségünk legbiztosabb védelmét egyesek már csak embervoltunk tagadásában láthatják. Tagadva mindazt, amit nemünk a *szocializálódás* (egymás lebunkózásától a társadalom megteremtéséig) és *humanizálódás* (az ösztöntől a szerelemig, a hórúktól a költészetig) folyamatában elért, és utódaira hagyományozott.

Igen egyszerű és tetszetős volna kategórikusan kijelenteni: mindezek egy dekadens polgári társadalom haldoklásának kísérő jelenségei. Nem is egészen újak, hiszen minden (rabszolga, feudális stb.) társadalmi formáció bomlását hasonló tünetek kísérték. Az igazságot azonban sohasem a dolgok egyszerűsége és tetszetősége fémjelezi. A polgári társadalom hanyatlása sajátos körülmények között zajlik. A már emlegetett információzuhatagban, amelyben még *az értékes ismeretközlés és a manipuláló reklám* határai is elmosódnak, tehát az embereket az információk sokasága még jobban megzavarja, a bomló gyakran *forradalmi* (vö. pl. az amerikai szexuális forradalom jelszava alatt tobzódó szexuális nihilizmust), az embertől idegen sokszor *a korszerű* (pl. a család nélkül nevelkedő gyermekek tömege; a szuverénítés teljes megsértése), a taszító *a vonzó* (pl. az erőszak megnyilatkozásai először filmekben, majd a mindennapi életben) álarcát ölti magára. Innen már csak egy lépés, hogy szocializálódjék is, mégpedig olyan értelemben, hogy egyesek kísérletet tegyenek szocialista programként feltüntetni őket.

Tünetei a pedagógiában is felütik fejüket. A dogmatizmus merev elzárkózása után megnyíltak a kapuk a polgári pedagógia felé. Ezzel azonban csak látszólag múlt el a *provincializmus* veszélye, valójában a régit új provincializmus váltotta fel csu-

pán. Megjelentek művek, amelyek a közösségi nevelést, az ifjúsági önkormányzatot stb. is amerikai mintára kívánták megoldani. Ezek sokszor igen elegánsak, hisz nyugati műhelyekből kapták ruhájukat, mégis idegenek:

- a) mert még a szocialista *nevelést* sem lehet polgári minták alapján megoldani,
- b) amint semmit sem lehet megoldani más helyhez, feltételekhez kötődő modellek alapján.

A társadalom, s benne a nevelés története és élete szakadatlan folyamat, amelyben a gyökerek mindig *a saját múltba* nyúlnak vissza, törzse csak *saját jelenében* élhet, gyümölcse csak *saját jövője* számára élvezhető. A „saját” többszörös hangsúlyozása ebben az esetben nem elválasztó erő. Épp ellenkezőleg ezzel válik nemzetközileg értékke, amint Madáchot nem az teszi rangossá, hogy megírta a magyar Faustot, Aranyban nem a ballada Shakespeare-jét csodáljuk. Madách a világirodalom „Az ember tragédiáját”, Arany a világirodalom legszebb magyar balladáit alkotta meg.

Saját múltunkból fakad, hogy még hosszú ideig lesznek fővárosi, városi, nagyeskisközségi, sőt lassan fogyatkozva tanyai általános iskoláink is. Mindez nemcsak földrajzi különbségeket hordoz magában. Más környezeti hatások közt nevelkedő gyerekeket is jelent. Ha tipizálni akarjuk jelen helyzetünket, a következő képet kapjuk:

a) egyes iskolák magas fokú *kulturális, erkölcsi igényeket* hordozó gyerekeket fogadnak falaik közé; hozzátehetjük, hogy még náluk is számolni kell azzal, hogy a kétféle igény nincs mindig összhangban egymással, mert pl. a családi környezet minden eszközzel arra motiválja a gyereket, hogy jól kereső főorvos legyen majd belőle, teljes közönyt tanúsít viszont abból a szempontból, hogy közösségivé vagy egocentrikussá, karrieristává válik-e;

b) másik végpontként megjelölhetjük azokat az iskolákat, amelyeknek környezetére szinte *a teljes kulturális, erkölcsi igénytelenség* jellemző, pl. a köztulajdonnak nincs becsülete, nem ismernek társadalmi, erkölcsi normákat; már az alsó tagozatban szexuális magatartási aberrációk jelentkeznek; a pedagógust a szülők néha még meg is verik (vö. Pedagógusok Lapja, 1975: aug.);

c) a két végpont között a szivárvány valamennyi színét képviselő *átmeneti formációkat* találjuk (a státusszimbólummá vált gyerektől, akit azért nem lehet nevelni, mert még a szándékkal is a szülőt sérti meg a pedagógus; az autós gyereket és a hátrányos helyzetűt stb.);

d) hogy a leggyakoribb a mindennapokban *a típusok kombinációi* legyenek (van iskola, ahol idegileg sérült, a gypés gyerek egy padsorban ül az aszociális agresszívvá és a kiemelkedően tehetséggel).

Mindezeket a különbségeket figyelmen kívül hagyja az elméleti és a hivatali irányítás, és *azonos követelményeket támaszt* velük szemben. Nem egyszer olyan módszerek, eljárások alkalmazását, amelyeknek forrásvidékét száz holdas park pavilonrendszerű, szelektíve benépesített amerikai, angol, francia stb. intézményekben találhatjuk meg.

Itt jelentkezik pl. sokak jogos aggálya az ún. egészsznapos vagy iskolaotthonos kísérlettel szemben. Ez a kísérlet ugyanis olyan megoldást igyekszik megvalósítani, amely nagyon hosszú ideig nem valósítható meg tömegmértékben, nem számol pl. a hazai két-, helyenként már háromműszakos tanítással. Ebben az esetben nem beszélhetünk arról, hogy *az általános iskola* szerves részévé válhat. – Ehhez kapcsolódik a szabad idő pedagógia (?) nem egy program-pontjának jogos kritikája. Egyrészt elvi tételei helyenként ellentétbe kerülnek *a szocialista pedagógiával* (a rész ellentéte az egészszel), nincsenek meg az általánosítás feltételei sem, s nem utolsósorban ellentétbe kerülnek azzal az alaptétellel, hogy a tanítási órán kívüli idő gazdája iskoláinkban *az ifjúsági mozgalom*.

Mindez nem azt jelenti, hogy a jogosan felvetődő társadalmi kérdésekre, tehát pl. a gyerekek egész napos foglalkoztatására, nekünk el lehet kerülnünk a választ. De jelenti azt, hogy ennek a feleletnek *teljes összhangban kell lennie saját jelenlegi*

és távlati helyzetünkkel. Másképpen fogalmazva: figyelemmel kísérve mások válaszait, egyiket sem kopírozhatjuk le, önálló megoldást szükséges keresnünk. Ehhez viszont lényeges lenne, hogy *ne a nyugtalanságot, hanem a nyugodt biztonságot tekintsük pedagógiai értékünknek.* Minden változtatást (még a széles körű kísérletet is!) csak akkor tekintsünk megengedhetőnek, ha

- legalább hirdetője tisztában van azzal, hogy mit akar;
- ezt széles körűen megvitatta, mégpedig nem csak az egyetértők bevonásával, még rosszab, ha csak az érdekeltekével (pl. minden alsó tagozatos változás gyümölcse legkorábban a felső tagozatban ízelhető. Semmit sem ér tehát, ha csak az alsó tagozatosok szerint vált bel!);
- a pedagógusokat kellőképpen felkészítették megvalósítására,
- és a megvalósításra a „kísérlettel” azonos feltételek közt kerül sor. (Vannak már e feltételeknek eleget tevő kísérleteink is, pl. a matematikában.);
- tágabb teret kapjon a pedagógus egyéni útkeresése;
- egyéni „tudományos vagy tudálékos” hipotézisek pedig ne léphessék át kötelező erővel az iskolák küszöbét.

Nehéz lenne felmérni, mennyi kár származott (anyagi is, erkölcsi is) az elmúlt évtizedek alatt a tankönyvek indokolatlan cserélgetéséből. Minden új tankönyv azzal az igénnyel készült, hogy jobb lesz elődjénél. Valójában jobb lett volna, ha legalább tíz évig ugyanazt használhatták volna az iskolák, s ezt a tíz évet az új könyvek elő- és elkészítésére fordították volna. A sűrű változások egyik gyakorlati következménye, hogy a tankönyvek hitelüket veszítették pedagógusok, szülők és gyerekek szemében; négygyerekes család minden gyereknek új könyvet vehetett, s végül mindig levonhattuk a tanulságot: *az új sem lett jobb az előzőnél.* Saját tapasztalatból tudom pl., hogy a pedagógusok egyes tárgyakban még ma is tíz évvel ezelőtti könyvekhez fordulnak, és eredményesen tanítanak. Azt hiszem ebben és sok más pedagógiai esetben levonhatjuk a következőt:

pedagógiánkban több változtatásnak voltak szubjektív, mint objektív okai, de mind-egyiknek objektív következményei lettek:

- labilissá vált minden pályatevékenység;
- a pálya elvesztette vonzerejét;
- a megmaradt pedagógusokat kétkedővé tette, s még az indokolt, szükséges és reális változtatásokat is gyanakodva fogadták,
- s azt az érzést keltették bennük, hogy mások kényének-kedvének vannak kiszolgáltatva. (Nem véletlenül várnak ma is minden személyi változástól módszer-változtatást, s nem véletlenül keresik minden módszerváltozás „végső” okát személyi változásokban.);
- csökkentették felelősségtudatukat (egyrésről, hiszen csak kísérlet csupán, másrészt, majd előírják, mit kell csinálnunk, végső soron pedig, ha nem sikerül, nem én tehetek róla);
- ehhez járult, hogy nagyon sokszor lényeges feladatok helyett lényegtelenekre koncentrálták figyelmüket, erejüket (pl. fontosabbá vált az, hogy *hogyan* tanítsák az írást vagy olvasást, mint az, hogy *minden gyereket tanítsanak meg* írni és olvasni).

ÁLLANDÓSÁG és változás nem egymást kizáró, hanem egymást kölcsönösen feltételező fogalmak. Mindannyian tudjuk, hogy kétszer nem lehet *teljesen* ugyanabba a folyóba belépni, mégis régi kedves ismerősként üdvözöljük minden alkalommal a *Tiszát*. Megtanultuk azt is, hogy Zenon nyíla célja felé halad, de esetenként a tér meghatározott pontján áll is. A pedagógiában is csak hasonló dialektikus szemlélettel foglalkozhatunk velük. Igaz ugyanis, hogy minden szeptemberben új tanévet nyí-

tunk, minden év végén más és más nyolcadikosoktól veszünk búcsút, de az is igaz, hogy mind a tanévnyitás, mind a tanévzárás az iskola életének olyan *állandó tényezője*, amelyik mindig más, évről évre tartalmában, sőt formájában is *változik*. Ezt a dialektikus szemléletet két módon lehet megsérteni:

- a) egyrészt azzal, ha *az azonosságokat* (pl. az előző évben ugyanazt a tantárgyat tanítottam a 7-ben, mint amit az idén, tehát mindent úgy csinálhatok, ahogy tavaly);
- b) másrészt azzal, ha *a változásokat* (pl. nem vesszük észre, hogy a differenciált foglalkozásoknak hosszú hazai múltjuk van a tanyai iskolák gyakorlatában; a feladatlapokat megelőzték a röpdolgozatok) abszolutizáljuk.

Dialektikus szemlélettel könnyebben valósíthatjuk meg a legtöbb feladatot, mert *a kabinetrendszerű oktatást megelőzték* jól felszerelt középiskoláink rajztermei, biológiai, kémiai, fizikai előadói, tehát ismét nincs szükségünk a „spanyolviasz” felfedezésére, még kevésbé arra, hogy nyugati importcikknek tüntessük fel azt, amit idehaza is gyártottunk. Energiánkat minden ilyen esetben *a lényegre* fordíthatnánk. Azt elemezhetnénk, hogy egy régi és jól bevált formát miképpen lehet és kell *új tartalommal* megtöltenünk nevelési, oktatási eredményeink fokozása érdekében. Mindez nem szavak kérdése csupán. Egész pedagógiai közvéleményünket, a nevelés sokat emlegetett pszichikus légkörét rombolja, ha évről évre új igények, új követelmények özönét zúdíjtuk a műhelyek dolgozóira, holott igényeink, követelményeink többsége még csak nem is új. Különösen veszélyes, ha ebben *helyi lehetőségek* lépnek elő *országosan kötelezővé*, mély problémákat tartalmazó *gondolatok* egyszerűsödnek *receptté*.

Unos-untalan idézik pl. Szentgyörgyi Alberttől, hogy a ma egyetemi hallgatója úgy lép ki az egyetem kapuján, hogy előlről kezdheti tanulmányait. Szentgyörgyi ezzel azt kívánta érzékelteni, hogy *rugalmas gondolkodásra* kell minden fokon nevelni a diákokat. Abból, ahogy idézik, egyedül az következik, hogy nem érdemes tanulni, hisz úgyszólván előlről kell mindig mindent kezdeni. Tájékozottságot és tájékozódási képességet, önművelésre irányuló igényt kell kibontani bennük, mert ez *a permanens nevelés* alapkövetelménye, és semmiképpen sem az, hogy permanens zaklatottság következzen be a nevelésben és az oktatásban, amint az sem, hogy életük végéig iskolássá zsugorítsunk minden felnőtt embert.

Az iskola társadalmi funkciója vitathatatlan, az iskolákkal szemben szinte a legfontosabb igény *a szilárd alapozás*. Korunk legdöntőbb változása ebből a szempontból épp annak a felismerése, hogy ma már *a nevelés, művelés, képzés feladatait kizárólag az iskola képtelen elvégezni* függetlenül attól, hogy a kötelező foglalkozások heti óraszámát csökkentjük-e, vagy növeljük (ebbe viszont még a kötelező szabad idő tévékenység is beleszámít, mert épp az önművelés lehetőségét csökkenti), az iskolában töltendő évek száma növekszik vagy fogy, a tantárgyak száma differenciálódással szaporodik-e, vagy integrálódással csökken. Nem *az iskolára* háruló feladatokat szükséges mennyiségileg szaporítani, hanem *a nevelésre* háruló feladatokat kell társadalmilag helyesen meg- és elosztani. Ma már úgy vetődik fel a kérdés: miben segíthet a társadalomnak az ifjúság honvédelmi nevelésében a honvédség? mit tehet a KRESZ-oktatás érdekében a közlekedésrendészet? az állami jogi ismeretek terjesztéséért a bíróság, a tanács? stb. És hamis leegyszerűsítés, ha ehelyett csak deklaráljuk: *foglalkozzék mindezekkel az iskola*. Hamis már azért is, mert maga a megfogalmazója is tisztában van azzal, hogy képtelenséget fogalmazott meg igényével. A gyermek egész napjának egészséges megszervezése is – minden jelen próbálkozás (mert igazi kísérlet vajmi kevés köztük) tisztelete ellenére – csak társadalmi feladat lehet, erre tömegmértékben az iskola csak látszatként vállalkozhat.

Állandóság és változás dialektikája hívja fel figyelmünket arra is, hogy az elmélet nem függetlenítheti magát a megvalósítás gyötrelmeitől. A leglogikusabb és a legigazolhatóbb tételeiben, következtetéseiben is éles határvonalat kell húznia mindig a között, amit

- a) a társadalomnak, a tanügyi irányításnak fogalmaz meg, mint igényt (pl. ezzel a tantervvel csak akkor érhetünk el eredményt, ha ilyen és ilyen típusú iskolaépületeket építünk, az osztálylétszámokat ennyire vagy annyira korlátozzuk stb.);
- b) illetve a műhelynek, az iskolának, amelynek a lehetőségeit minden esetben nem az illúziók, de még csak nem is a jószándékok, hanem az adott objektív és szubjektív feltételek határozzák meg.

Az Élet és Irodalomban Vargha Balázs foglalkozott tantervelméleti kérdésekkel (1975. szept. 12-i szám). Az új tantervtől azt várja írása szerint, hogy nagyobb teret biztosítson a gyermeki alkotásoknak. Elméletileg nagyon igaz az okfejtése. Egyedül azt hagyja figyelmen kívül, hogy Kis Zoltánnak Kúnágótán, Nagy Istvánnak Bujban semmi problémát nem okoz a gyermeki alkotási vágy visszaszorítása. Bárcsak nyomait láthatná! Ellenben naponként meg kell küzdenie azzal, hogy az egyik gyereket egyáltalán szólásra készítse, a másik ne írja az egész mondatot egyetlenegy szóba. És ez a tipikus! Kis Zoltánnak, Nagy Istvánnak ez a helyzet szabja meg a feladatait, ha nem akarja, hogy egyetlen tanuló szárnyaljon, kilencvenkilenc tehetetlenül verődjék. Igényeinket éppen ezért mindig differenciáltan kell megfogalmaznunk: mi a teendő, ha szárnyuk van, és mi akkor, ha járásra alkalmas lábuk sincs a gyerekeknek.

Nincs ugyanis nagyobb veszély, mint az, ha *pedagógiai absztrakciókban* gondolkodunk pl. a gyerekről, akinek elvont fogalmát az általunk ismert vagy megálmodott néhány gyerekből vonjuk el. A műhelyben ez a legváltozóbb fogalom: tegnap nem ugyanez, mint ma, és valamennyi más. Az egyik értelmileg, érzelmileg inger-szegény, a másik túlfűtött. Az egyik az állandó otthoni verések hatására „fortélyos félelemben” él, a másik az apa státusszimbóluma. Azonos igényeknek képtelenek megfelelni.

A pedagógiai evidenciák közé kellene sorolnunk, hogy a nevelés legrugalmasabb, legváltozóbb tényezője a *módszer*. Sajátos ellentmondás, hogy sokan épp ezt kívánják leginkább állandósítani. Helytől, időtől, tárgytól és tanulóktól független módszer eredményhez sohasem vezethet.

A módszerek középpontba kerülése és az uniformizálásukra való törekvés hazai gyakorlatunkban a porosz pedagógia utóhatásának következménye. Egy tanügyi anekdóta szerint a porosz közoktatásügyi miniszter arra a kérdésre: hol tart náluk a pedagógia, naptárára és órájára tekintett, majd azt felelte: mindenütt történelem óra van, Napóleont tanítják, *azonos módszerrel*. Ebből a szemléletből eredt Herbart fokozatainak korlátlan tisztelete, sőt a marxista ismeretelmélet egyes állomásainak herbartosítása a magyar pedagógiában. Ebből ered minden olyan módszertani, újabb „tantárgypedagógiai” törekvés, amely *egyes módszerek egyeduralmáért* száll a küzdőtérre. Ez az irányzat nálunk az 50-es években bontotta ki szárnyait, amikor minden tantárgy keresett magának egy-egy bibliát, Golubkovot, Szkatkint, Melnyikovot stb. Nagy meglepetést okozott, amikor megjelent a szovjet pedagógia fejlődésének történeti elemzése, és abból kiderült, hogy nálunk váltak csak egyetlen módszerré ezek. A szovjet pedagógiában csupán *a sokféle lehetőség* egyikét jelentették.

A változó és állandó tényezők ütközőpontjában működő iskoláknak nálunk sem kizárólagos módszerekre, hanem a módszerek sokféleségére lenne szükségük, hogy valamennyi intézmény, valamennyi pedagógus *közöttük vagy indításukra* találhassa meg azt, amely a legalkalmasabb arra, hogy adott körülményei és feltételei szerint a legeredményesebben oldja meg a gyermekek egész napos foglalkoztatását, anyanyelvi vagy éppen matematikai képzését. A pedagógusok pedagógiai gondolkodását szükséges fejlesztenünk ehhez, s a lehető legrosszabbat tesszük, ha helyett közpon-

tilag kigondolt, esetleg különleges körülmények között formálisan „ki is kísérletezett” módszerek *végrehajtóivá* degradáljuk őket. Ez éppen az a pont, amelyen a pedagógus pályával kapcsolatban annyit emlegetett elszürkülés veszélye átcsap *az elszürkítés valószínűségévé*. Elvileg, gyakorlatilag jól kimunkált tantervekre – amelyek megvalósítják a Kálmán György által lassan már étvizedek óta sürgetett paramétereket, tehát meghatározzák a mindenki számára kötelező *minimumot*, de a tanítható *maximumot* is –, minden oktatási módszertől független tankönyvekre és módszertani variánsokra van szükség, és nem ezek *tetszőleges kombinációira*. Csak így lehetne véget vetni a tanterveinkben, módszertanainkban elterjedt *eklekticizmusnak* is, amelyeknek jellemzője, hogy gyakran összeegyezteti az összeegyeztethetetlen (pl. a fogalmazás tanításának általam és mások által javasolt módszerét, Lénárd F. és Vargha Tamás matematikai módszerét) annak érdekében, hogy a sokféleségből „egységet” teremtsen. Megszüntesse a törvényszerű változatosságot, és ott törekedjék állandóságra, ahol az gyakorlatilag lehetetlen.

Hozzátehetjük, hogy volt pedagógiatörténetünknek egy olyan szakasza, amelyben a merev óramenet, az óratípusok, kizárólagos módszerek központi előírása szükségszerű és haladó volt. Arra az átmeneti időszakra gondolunk, amelyben a tegnapi polgári pedagógiából a mai szocialista pedagógiába kellett „átgorniuk” a pedagógusoknak. Ebben a szakaszban a sokféleség csak zavart keltett volna. Közben azonban a pedagógia is kinötte a gyerekcipőt, a pedagógusok többsége már a szocialista mában szerezte oklevelét és gyakorlati tapasztalatait. Ma már mindenki megérti, hogy *az elvek azonossága* semmilyen ellentétben sincs *a módszerek sokféleségével*, az állandó tényező nem zárja ki a változó tényezők aktív szerepét.

Rá kell mutatnunk arra is, hogy a műhely dolgozóinak jogos igénye az elmélettel szemben, hogy ne rekedjék meg tételeinek megfogalmazásánál, minden lehetséges esetben jusson el gyakorlati példák bemutatásáig, elemzéséig is. Nem azért, hogy kimondja: így *kell* ezt csinálni. Azért, hogy megértse: ilyen és ilyen reális körülmények között pl. így *lehet*. Talán erre is érvényes: kemény beszéd, ki hallgatja? Az ifjú Eötvös Viktor Hugo fordításának előszavában írta: „*Nem tetszeni, használni vala Viktor Hugo célja.*” Más attitűddel felesleges lenne pályalélektannal foglalkozni, még akkor is, ha tudjuk: a tudomány gyakran azért fogalmaz meg tételeket, hogy megcáfolásukkal magasabb szintre tudjon jutni. Régi jó népi közmondásunk szerint csak „a vak tyúk ragaszkodik az egyszer véletlenül megtalált szemhez”.

DARVAS JÓZSEFET egyszer arról faggatta egy riporter, hogyan bírta ki azt az örökös változást, amely egész életét jellemezte. Volt tanyai tanító és oktatási, sőt építésügyi miniszter is. Kezdő író és az Írószövetség elnöke. Mozilátogató és filmgyári igazgató. Darvas akkor nem tudta, hogy ez lesz életének utolsó nyilatkozata, és végrendeletként fogalmazza meg válaszát. Kifejtette: minél több változás jellemzi az egyén és a körülötte levő társadalom életét, az embernek annál inkább arra kell törekednie, hogy önmagában szilárd *állandóságot* teremtsen. Elveit, nézeteit, magatartását, jellemét ne változtassa, mint a köpönyeget. A változásokat csak így lehet kibírni, másképp csak két út között választhat az ember: *a revolver (öngyilkosság) vagy a cinizmus között*.

Darvas József nyilatkozata fényében érdemes lenne elemezni egyszer, hogyan állunk *az ifjúkori öngyilkosságok* világstatisztikájában, s vajon milyen mértékben terjed *a cinizmus* ifjúságunk körében. Ennyi azonban nem lenne elég, mert egyszer felelnünk kell a történelem, a társadalom ítélőszéke előtt arra a kérdésre is: milyen szerepük van ezekben azoknak a szüntelen változtatásoknak, amelyekkel iskolában, családban és iskolán kívül diszonánssá tettük gyermekeink életét. Ebben olyasmikre, hogyan jutottak el egyesek a tesztek imádatáig, noha nemrég a polgári pedagógia posványát látták bennük? hogyan töröltük el az átlagot, amikor meghagytuk a fel-

vételik pontszámát? Hogyan feledkeztünk meg etikánk alaptörvényéről: *orvos a betegén, pedagógus a gyerekeken nem kísérletezhet*. Legjobb tudása szerint megkísérlelhet mindent, hogy segítsen rajta! A kettő nem ugyanaz, csak gyakorlatban tévesztik össze néha őket.

Az állandóság pl. megköveteli, ne indítsunk kísérletet a 3-ban, ha a 4-ben nem tudjuk folytatni. Kísérleteinket ne „menet közben” zúdítsuk rá a gyerekekre, várjunk, míg egy év-folyam kifut (1–4, 5–8, I–IV.). Persze ez kívánná a tanítói, tanári fluktuáció csökkenését is.

Mindez egyszerre jelentkezik igényként a pedagógus és a gyermek oldalán is. Nevelésünk egyik legnélkülözhetetlenebb állandó tényezője, hogy a gyermek úgy léphessen az iskolába, pedagógus úgy érkezhessen munkahelyére, de a felettes szervek irodáiba is, hogy ott őt *emberségében, emberi méltóságában* semmilyen sérelem nem érheti. Nem lesz kitéve durvaságnak, gorombaságnak senki részéről, s még azt sem fogják félreérteni, ha történetesen más nemű, mint akivel tárgyál. Az iskolának a szocialista közösség, a szocialista emberi kapcsolatok modelljét kell a jövő nemzedék elé állítania. Hogyan tehet eleget ennek az igénynek az a pedagógus, aki olyan *társadalmi élmények emlékével áll a gyerekek elé, hogy őt:*

- a) a tanács hivatali helyiségeiben emberszámba se vették,
- b) esetleg kiszolgáltattot prédának tekintették,
- c) fegyelmileg felelősségre vonják, ha emberi méltóságát megsértő tanulóját erélyesen megfenyíti, de nem kap védelmet, ha véletlenül őt bántalmazzák,
- d) bárki rendelkezhet idejével, energiájával, de gyereke hátrányos helyzetűvé válik, mert még a saját iskolájában sem veszik fel a napközi otthonba.

Nem elég, ha ünnepélyes deklarációkban nyilatkoztatjuk ki, hogy a *nevelés az egész társadalom ügye* még akkor sem, ha nagyon sok tett követi nyilatkozatunkat. A nevelés hatékonysága megköveteli, mégpedig állandó tényezőként, hogy *minden tisztességes, becsületesen dolgozó pedagógus* – köztük magányos nők is – *érezhesse: társadalmunk fokozott védelme alatt áll*. Nem kivételezeten, csak a minden emberrel szemben mindenkit kötelező etikai, társadalmi normák fokozott érvényesítésével. Példáért ebben az esetben nem nyugattra kell mennünk, elegendő, ha egyszer észrevesszük, milyen különleges megbecsülés, tisztelet, védelem veszi körül a Szovjetunióban a pedagógusokat. Mindenkiel, még a magas állású szülők részéről, de ha kell, velük szemben is!

PÁLYALÉLEKTANI fejezetünk nem azt tűzte célul maga elé, hogy a nevelés valamennyi tényezőjét mérlegre tegye az állandóság és változások dialektikája szempontjából. Ez a nevelélméletek, illetve a didaktikák feladata lenne. Pszichológiai szempontból csak arra vállalkozhattunk, hogy a nevelés *leglényegesebb pszichés tényezőit* vizsgáljuk, mert végső soron ezek, és csak ezek biztosíthatják, hogy mindazok, amiket a nevelélméletek és didaktikák *feladatként vagy módszerként* fogalmaznak meg, ne maradjanak illúziók, hanem valóságá is váljanak. Nincs nevelés állandóság nélkül, amint elképzelhetetlen változtatások nélkül is. Büszkék lehetünk arra, hogy ezt az összefüggést a magyar irodalomban már Kölcsey Ferenc megfogalmazta. Kölcsey a Búcsú a rendektől című beszédében korát messze megelőzve fejtette ki, hogy *megmaradás és haladás* egymást kölcsönösen feltételező fogalmak. Csak az a nemzet, az a nép maradhat életben, amelyik féltve őrzi, ápolja „nemzeti hagyományait”, de nem válik egy-helyben-topogóvá, konzervatívvá, hanem képes „kor szerint haladni a a világ más népeivel”.

