

Számítás közben mértékegységekkel

a 6. osztályos tanulóknak csak	17,4 ⁰ /o-a,
a 7. osztályos tanulóknak csak	29,8 ⁰ /o-a,
a 8. osztályos tanulóknak csak	64,7 ⁰ /o-a dolgozik.

A 8. osztályos javulás itt is az új módszernek tulajdonítható.

Gyenge pontjai fizikatanításunknak még

- a gondolkodtató jellegű kérdések, ahol gyakoriak a 20–30% körüli teljesítmények;
- a jelenségek, a megfigyelések magyarázatát igénylő feladatok, ahol szintén 30–40–50%⁰-os teljesítményekkel találkozunk.

A jelenlegi tanterv pozitív, de negatív tapasztalatai egyaránt figyelmeztetnek, hogy az új tanterv tanításánál fokozott, tudatos gondossággal járjunk el.

IRODALOM

1. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Tankönyvkiadó, 1972.
2. Dr. Varga Lajos–Zátonyi Sándor: Az általános iskolai témazáró feladatlapokkal végzett vizsgálat eredményei. I–II–III. része. A Fizika Tanítása, 1974. 4–5. sz., 1975. 1. sz.
3. Dr. Veidner János: Standardizált témazáró mérőtesztek az alapfokú fizikatanításban. (6. osztály), I–II. rész. A Fizika Tanítása, 1976. 1–2. sz.
4. Dr. Veidner János: Standardizált témazáró tesztek. Fizika 6., 7., 8. osztály. Acta Sectio Paedagogica, 15., 16., 17. kötet. Szeged, 1975., 1976.
5. Molnár Károly: Csak a munkaritmusuk lassú. Köznevelés, 1976. 1. sz.



DR. BERNÁTH JÓZSEF
Pécs

A permanens nevelés — művelődés az általános iskola funkciórendszerében

A permanens nevelésről és képzésről egyre többit lehet hallani és olvasni az utóbbi időben. Joggal merül fel a gondolat, mit kezdjünk vele a ma és a holnap iskolájában. Nyilvánvaló az igény, hogy a permanens nevelés jelszószerű emlegetése helyett mélyebb s tágabb összefüggésben vizsgálódjunk. Már ma is nélkülözhetetlennek tűnik, hogy a permanens nevelés, képzés általános hangoztatásán túl megfogalmazzuk ennek legfőbb gyakorlati konzekvenciáit.

A permanens nevelés az egyén egész életén keresztül tartó, különböző formákban megvalósuló nevelése és önnevelése abból a célból, hogy az élete folyamán bekövetkező változásokhoz alkotó-teremtő módon alkalmazkodni tudjon.

A jelek azt mutatják, hogy elmúlt az az idő, amikor – nem kívánt következmények nélkül – az életet két részre lehetett hasítani: a klasszikus (gyermek- és ifjúkori) iskolázás időszakára és a felnőtt életperiódusra. Az elsőnek az volt a célja, hogy a majdani felnőttet ellássa mindazzal, amire felnőttként, életének nagyobb részében

különböző feladatainak ellátásához szüksége lesz. Így az egész nevelés – képzés arra irányult, hogy a gyermekek fejét a lehető legbőszéesebben megtöltse ismeretekkel. Éle-
tének egész következő részében ebből a felhalmozott tőkéből kellett merítenie mind-
azt, amire a hozzá illő életvitelhez szüksége volt.

A régi iskolát alapvetően ez a teljességre, befejezettségre való törekvés jellemezte,
még akkor is, ha nem feledjük, hogy úgyszólván minden korban (kezdvé az ókortól)
akadtak gondolkodók, akik felvetették az élethosszig tartó tanulás gondolatát, és so-
kan közülük gyakorlatilag is, saját életvitelükben ehhez tartották magukat. Arról van
szó, hogy az egész emberi életre kiterjedő nevelés-nevelődés, művelődés, tanulás társa-
dalmi-gazdasági szükségletei és feltételei csak a legújabb korban, napjainkban alakulnak
ki és teremtődnek meg. Nagy tömegek (s nem csupán néhány tudós elme) számára
most kezd elvitatathatatlanná lenni, hogy az iskola befejezése után sem lehet megállni
testi-szellemi építkezésben, önfeljesztésben.

Ha az embert egész életén keresztül bevonják egy megszakíthatatlan nevelési
folyamatba, akkor ez elkerülhetetlenül annyit jelent, hogy a nevelés eszményének és
folyamatának lényegében módosulnia kell, a gyermek- és ifjúkori nevelést-képzést
alapjaiban és működésében át kell alakítani.

Úgy gondolom, hogy ha a permanens nevelési koncepció szellemében következe-
tesen végiggondoljuk az iskola tevékenységrendszerét és belső világát, oda lyukadunk
ki, hogy az iskola társadalmi funkcióit ki kell bővíteni, a meglevőket pedig módosí-
tani kell.

Az iskolai funkciók bővüléséről

Köztudott, hogy sokféle elképzelés van az iskola funkcióiról. Az elképzelések
gyakran egybecsengenek, de nem mindig. Kiváltképpen izgalmassá válik a probléma,
ha a funkciókat egy hierarchikus rendben akarjuk elrendezni. A permanens nevelés
szempontjából az látszik nyilvánvalónak, hogy az iskola által ténylegesen, s nem csu-
pán deklarativé vállalt funkciók közt helyet kell adni az *önnevelés* képessége kialakí-
tásának és a *szabad idő*s szokások megalapozásának.

Az *önnevelés* készségének és képességének kialakításán azt értem, hogy a diák a
klasszikus iskolázás végére eljut oda (mert az iskola eljuttatja), hogy saját fejlődésé-
nek, személyiségalakulásának felelős gazdája; a nevelés tárgyából a nevelés alanyává
vállik. Elméletileg az úgy egyszerű: a nevelő alapvető feladatává kell tenni, hogy az
iskolás évek végére (a szó szoros értelmében akár) feleslegessé legyen; gyakorlatilag
pedig innen kell visszakövetkeztetni arra, hogy mikor, mennyire kell „jelen lennie” a
nevelőnek a nevelés, képzés folyamatában. Az a rövid „póráz”, amely ma még eléggé
általános, csekély lehetőséget ad az önálló és felelős gondolkodás kialakításához. Kevés
a jó és jobb alternatívák közül való választási lehetőség, a valóságos (és nem alibi)
döntési lehetőség, annál több a gyámkodás és indokolatlan patronálás. Az önkor-
mányzó, önvezérlő képesség kialakításának megkönnyítése nem egyszerűen azt jelenti,
hogy a nevelő, tágabban: a felnőtt társadalom megengedi az önálló gondolkodást, ha-
nem azt, hogy megköveteli. Nem túl előkelő és eredeti hasonlattal élve: a fiatalokat
meg kell tanítani úszni, de ehhez – kezdetben tartószíjjal és megkapaszkodásra bízta-
va őket – vízbe kell ereszkedniök, vízbe kell engedni s küldeni őket. És mi történik
akkor, ha úszni tudás nélkül érkezik el a fiatal a felnőtt kor kezdetére s az élet vízbe
kényszeríti? Valahogy, bár nagy kerservek árán s jobbára segítség nélkül, de megtanul
úszni, vagy belefutad a vízbe . . .

A *szabad idő* mennyisége és jelentősége korunkban egyenletesen növekszik. Egyes
feltételezések szerint az ezredforduló tájékán hetente 4 napot dolgoznak csupán az

emberek. Ha ilyen mértékű szabad időhöz előkészületlenül érkeznek el a dolgozók, akkor méltán fog társulni a szabad idő – veszélyeit tekintve – a környezetszennyezéshez.

Ezt a fejleményt az iskola azért nem hagyhatja figyelmen kívül, mert a felnőtt korban végzett munka és a gyermek- és ifjúkorban folytatott tanulás, valamint szabadidő-felhasználás között erős összefüggés, kölcsönhatás figyelhető meg, másrészt a személyiség kiteljesedésében, önmegvalósításában különös szerepet játszik (már ma is) a szabad idő.

Több külföldi és hazai nevelésszociológiai vizsgálat tanúsága szerint a különböző értékű szabadidő-tevékenységek tanulói preferálása nagy mértékben függvénye annak, hogy az iskola mit vállal magára a hasznos szabadidő-tevékenységek szokássá fejlesztésében. Minél nagyobb jelentőséget tulajdonít az iskola a különböző művészeti és technikai köröknek, sportfoglalkozásoknak, értelmes hobbiknak, annál több a remény arra, hogy a közművelődés kínálta repertoárból a tanuló tudatosan képes kiemelni az értékeket s elvetni az értéktelent. És erre minél inkább képes a növendék, annál inkább teheti dolgát a képzés folyamatában. Ezzel zárul a kör.

Úgy tűnik, ma még sok helyen nem teljesen nyilvánvaló ez az összefüggéssor, de az is igaz, hogy ahol nyilvánvaló, ott sem egyszerű a gyakorlati végrehajtás sokféle (anyagi, technikai, tárgyi és személyi) feltétel hiányában.

Hangsúlyváltás az egyes funkciók realizálásában

Vannak bizonyos funkciók, amelyeket valamilyen formában régóta szem előtt tart az iskola. Ilyen a társadalomba való bevezetés (közéletiségre, közösségi magatartásra nevelés), a szakmai felkészítés (pályaválasztás előkészítése), a tanítás-tanulás stb. Ha azt akarjuk, hogy a közéleti-mozgalmi tevékenységben ne következzen be törés vagy visszalépés az iskola elvégzése után, nyilván nagyobb szerephez kell juttatnunk a belső motivációt; vagy ha lényegesnek tartjuk a szakmai képzettség rendszeres s egyáltalán nem kötelezőségekkel kipróbált s formális megújítását, akkor a szakmai tudás felfrísítéséhez vezető út egyáltalán nem lehet mellékes az alapozó képzés idején. Lényegi *hangsúlyváltást* kell végrehajtani a szakmai képzéssel nagyon is összefüggő, de önálló s általános funkcióként is értelmezendő *tanításban-tanulásban*. A váltás lényege: az ismeretek tanulóhoz vitele, kész tálalása, tanulóba gyömöszölése, nyögve nyelő befogadtatása, a tanítás „elszenvedése” helyett a tanuló energetizálása, mozgósítása, lendületbe hozása abból a célból, hogy kész és képes legyen ismeretek szerzésére, készségek és képességek kifejlesztésére, hogy újra meg újra végigjárja a tudós (történész, irodalmár, vegyész, geológus, mérnök stb.) felfedező útját, átélje ennek sok keservét és szép örömét. E tanulás-tanítás során a tanuló tartósan birtokba veszi a legalapvetőbb tényeket, adatokat, neveket, hiszen képességekre és tulajdonságokra nem lehet szert tenni légüres térben, formális elmecdedzés keretében. De a *sorrend* felcserélődik: először nem tényeket gyűjtünk, hogy aztán problémákat oldassunk meg, hanem problémák megoldásával kezdjük, s közben ismeretekre tétetünk szert. Kizárólag ez a fő feltétele annak, hogy a tanulás – ahogyan Comenius megfogalmazta – ne mártírium, hanem igaz gyönyörűség legyen. Ebből következik az is, hogy az ősi didaktikai vitatéma (alaki vagy materiális képzés) salamoni kezelésén túl kell jutnunk, s vállalnunk kell a meghatározott tartalommal történő alaki (azaz jártasságokra, készségekre és képességekre, valamint beállítódásokra koncentráció) képzés primátusát. *Szent-Györgyi Albert* érdekes hasonlata: „... az adatok fontosak. Még érdekesek is lehetnek, de csak a hús, a lényeg elfogyasztása után. Ekkor még kíváncsiakká is válhatunk rájuk, és így megőrizzük őket. De ez előtt az adatok csak unalmasak és a szellemet elbutítják, ha meg nem ölik.”

Ha e témát tovább akarjuk vinni, s konkrét összefüggéseket kívánunk megragadni, akkor fel kell tennünk egy kérdést, mégpedig azt, hogy milyen az az iskolai nevelés és képzés, amely *nem lezár, hanem elindít*, nem kelti a *befejezettség* illúzióját, hanem *kinyitja a világ megismeréséhez vezető kapukat*, amely alkalmas a permanens művelődés megalapozására.

E kérdésre válaszolva főként a *tantervvel*, a *tankönyvekkel*, a *pedagógus személyiségével*, a *személyi és tárgyi feletételekkel*, a *tanulói értékelés, minősítés* problémájával és az iskolának a *közművelődéssel való együttműködéséről* kell szólni.

Kezdjük a *tantervvel*. Jól tudjuk, hogy tanítás-tanulás mikéntjét a tanterv különös módon befolyásolja. A holtig tartó tanulás alapjainak lerakása szempontjából nemcsak a tanterv által megszabott (előírt) tananyagmennyiség lényeges (ezt hozzuk ugyanis leggyakrabban szóba), hanem az is, hogy *mit választ ki* az emberiség szellemi kincsestárából, és azt miként rendez el; *mennyit láttat meg* a világból: az egészet, vagy csak szeleteket, vagy mind a kettőt. Nem segíti, hanem nehezíti a valóság megismerését, majd megváltoztatását az, ha a tantárgyakat – Willmann közismert gondolatával – nem a diák feje, hanem a táska szíja fogja össze. Ezért érdemel nagy figyelmet a *komplex tárgy*, amely nem két korábbi tantárgy technikai egymás mellé illesztése, nem is élet-egységek (életösszefüggések) tanítása. A komplex tárgy – miként ez a szentlőrinci kísérleti általános iskolában ténylegesen tanulmányozható – nem szaktárgyakat egyesít, hanem tudományos igazolt ismereteket, magyarázatokat integrál. Sajátsága, hogy komplex rendszereket és folyamatokat tükröz; problémacentrikus, és tudatosan-tervszerűen egyesíti az adott problémásávhoz tartozó szaktudományos ismereteket. A korszerű tanterv különös nyomatékot helyez a *problémákra*, mert ha ezeken nevelkedik a gyermek és az ifjú, nem fogja hinni, hogy a világ kész, amelybe neki csak be kell tagolódnia, ellenkezőleg: szakadatlanul tovább kell építenie azt.

Tantervi anyagként csak annyi tananyagot szabad *kiválasztani*, amennyit a tanulók *aktívan, öntevékenyen, intenzíven* dolgozva elsajátíthatnak, tanulmányozva megtanulhatnak, felfedeztetős módszerrel birtokba vehetnek. Ha a tananyag mennyisége akkora, hogy csak közölve, kinyilatkozva, „nyújtva” származtatható át, akkor a tanulókat kényszerű tétlenségre, passzív figyelésre kényszerítjük, s megfosztjuk őket minden élménytől, érzelmi feszültségtől, a problémamegoldás intellektuális varázsától, az önálló alkotás sikerének átélésétől, s végeredményben nem szellemi mohóságot, hanem étvágytalanságot keltünk bennük.

A tanterv készítésének problémája az is, hogy a kiszemelt tananyag mellett helyet kapjanak és megterveztesse azokat a *műveletek, eljárások, módszeres megoldások*, amelyek egyre tudatosabb, önállóbb és gazdaságosabb ismeretszerzést és képességfejlesztést tesznek lehetővé. A régi iskolát nem érdekelte az út, amelyen haladva (de inkább küszködve és botorkálva, sőt gyakran elbukva) történt a „lecke” megtanulása, csak a végeredményre volt kíváncsi. A szocialista iskola az vallja, hogy *nem lehet korszerű a tudás, ha nem tartalmazza önnön megújításának lebetőségét*. A holnap diákjának és a holnapután felnőtt dolgozójának ismeretekre és intellektuális (ismeretszerző, alkalmazó és újat teremtő, alkotó) képességekre lesz szüksége. A jó tanterv tartalmazza ennek legfőbb garanciáját.

Egy olyan tanterv, mint amilyenről fentebb szó esett, nagy valószínűséggel nem készülhet az eddig megszokott módon, amikor azt kérdeztük, hogy „mit lehet elhagyni?” Az eddigi alapbeállítódáson gyökeresen fordítva azt kell majd kérdezni: „mit kell tanítani és miért?”

A *tankönyv* négy fő didaktikai funkciója: a *közlés*, a *gyakorlás*, az *irányítás* és az *ösztönzés*. Az iskolával párhuzamos és az iskolán túl is folytatódó tanulásra-művelődésre figyelmet fordító tankönyv igen mértéktartó a közlésben, de erős a gyakorolta-

tásban, az irányításban és az ösztönzésben. Ha a tankönyv zárt, egyértelmű közlésekkel készen találja a tudnivalót, melyet emlékezetbe kell vésni, majd – lehetőleg szó szerint – fel kell mondani, akkor *egykönyvűsége* szoktatjuk használóikat. Emellett a lezárt, befejezett és ellentmondást nem ismerő (dogmatikus) tudás útjait egyengeti ahelyett, hogy az emberi megismerés nyitott és ezáltal izgalmas mezőire vezetné a tanulókat. Az iskolásokban eredendően meglévő kíváncsiság kielégítése csak úgy lehetséges, ha a tankönyv elsősorban az *önképzés vezérfonala, segédkönyve*. Ahogyan a pedagógusnak is kiváló Németh László jellemezte: a jó tankönyv negyvenoldalas „térkép”; antológia, amely százfelől csillantja fel az anyagot s teszi kívánatosná az olvasást, a kutatást, a kísérletezést.

Ennek megfelelően a *tankönyvek* (munkafüzetek, feladatlapok) mellett egyre több-ször kell a tanítás-tanulás folyamatában a tanulók kezébe adni *kézikönyveket, lexikonokat, enciklopédiákat, szótárakat, ismeretterjesztő* – korukhoz illő – *szakkönyveket, folyóiratokat, újságokat*. A könyvek mindenkéltől tanórai használatában a gyökeres (s egyszerűen nélkülözhetetlen) fordulatot akkor érzük el, ha az olvasnivalóra nem egyszerűen *hivatkozunk*, vagy szemelvényeket mutatunk be belőle (*szemléltetünk*), hanem *ba feladattá maga az olvasás lesz*. És elsődlegesen nem abból a célból vétetünk elő tankönyvön kívüli anyagokat, mert még több tényadattal, ismerettel akarjuk gazdagítani növendékeinket, hanem először azért, hogy az egymásnak ellentmondó (de legalább is nem teljesen egybevágo) információk közötti *elgazodás* és *értékelés* képességét kifejlesszük, másodsor pedig azért, hogy *gyakoroljuk a gazdaságos ismeretszerzés útjait-módjait*.

Ha van jó tanterv, el van látva az iskola korszerű tankönyvvel, kézikönyvekkel, könyvekkel, folyóiratokkal és napilapokkal, talán eredményesen taníthat a *pedagógus* anélkül, hogy valami heroikus dolgot kellene csinálnia. Az intenzív, önművelést megalapozó tanári munka azonban nem ilyen egyszerű. A jó tanterv és korszerű tankönyv kínálta lehetőség valószínűleg veszendőbe megy, ha a nevelőnek enciklopédikus és statikus a *műveltségismérvénye*; tanítási gyakorlatában minden tudnivalót *önmagából* szeretne származtatni és kisugározni; tekintetét *csupán a következő iskolafokozat elejére*, az ott elérhető sikerekre, az onnan jövő kritikai észrevételekre függeszti; *szakmai sovénizmus* árnyékoltja be gondolkodását, amely minduntalan kiragadja tárgyát abból az egészsből, és egyúttal elszigeteli attól az egésztől, amelynek korábban része volt. Rendkívül lényeges, hogy a tanár tanulásra-tanításra vonatkozó felfogásában ne a *tananyag reprodukáltatása* alkossa a fő célt, hanem a *személyiség értő fejlesztése*. Ennek témánk szempontjából fontos feltétele, hogy a nevelő *korszerű tanuláspszichológiai koncepcióval* rendelkezzen, s e koncepcióban a tanulás nem lehet egyéb, mint *problémamegoldás, felfedezés, alkotás*.

A legjobb alapadottságokkal rendelkező egyén sem születik pedagógusnak, hanem azzá lesz. Önnön erőfeszítésein kívül azzá teheti a *képző intézmény*, a *munkahely* (szellemével és követelményrendszerével) és a *továbbképzés*.

A képzés, a továbbképzés és a munkahelyi preferenciaskála sokfelé ágazó és el nem hanyagolható részletébe nem tudok belemenni. Ehelyütt csak néhány gondot viláncolhatok fel. Például azt, hogy a tanárképző főiskolára és egyetemekre történő felvételeknél a gyermekekkel, fiatalokkal, emberekkel való foglalkozás iránti kedv és hajlam lehetne a vezető szempont, s nem csupán az, hogy valaki egy-két tantárgyból valamivel többet tud, mint az átlag. Vagy azt, hogy a tanárjelölteknek nem egyszerűen hallaniok, olvasniok, vitatkozniok és vizsgázniok kellene az önművelés elméletéről és elméletéből (bár az is eredmény s több a semminél), hanem *tenniök, csinálniok, élniök* kellene, mert a követelmények, minősítések, értékelések, preferenciák erre adnak lehetőséget, ezt teszik mindennapi feladattá.

Ha így képzelnénk is a tanárjelöltek tömegeit, még mindig maradnának nagy tennivalók a gyakorlat legfőbb *műhelyére*, az iskolára: a nem csökkenő szolgáltató és adminisztrációs tennivalók helyett zöld utat biztosítani a pedagógiai feladatoknak, s a munka minőségi fejleményeit véve alapul javadalmazni, előléptetni, kitüntetni, általában méltányolni.

Szakadatlan szellemi megújulásra bajosan nevel az a tanár, aki az *elszűrődés* ilyen olyan útjait járja. Ezért életfontosságú a pedagógusok – nem szabad idejük terhére szervezett – továbbképzése, önművelése. Sokszor láthatjuk, mit ér a kívülről jött „fej-tágítás”, felülről ráaggatott tudomány, s mennyire jó lenne, ha a legtermészetesebb módon képezhetné magát a pedagógus: *saját terepét kutatva* – a hét egy-két napján.

Ha a jelenlegi tanító- és tanárihiánnyal küszködve utópiának tűnik is, mégis azt kell mondani, a közeljövő iskolájából nem hiányozhatnak a pedagógust tehermentesítő ún. *középkáderek: technikusok, felügyelők* stb. és olyan – iskolai feladatokat ellátó – *szakemberek*, mint amilyen a függetlenített könyvtáros, pszichológus és szociológus.

Az előbbieket jól el tudják látni az iskolai élet rutinfadatait, technikai és adminisztratív teendőit. Az utóbbiak közül a könyvtáros az olvasásra nevelésnek legfőbb szakavatott szervezője; a pszichológus és szociológus pedig azokat a rejtett pszichikai mozzanatokot és szociológiai tényeket képesek felfedni, amelyeknek ismeretében még célirányosabbá tehető és felfokozható a pedagógiai hatásrendszer.

Amikor technikusokat, laboránsokat, könyvtárosokat emlegetünk, akkor ennek csak úgy van értelme, ha az évszázadokon át hallgatásra, passzív figyelésre, padokkal, székekkel, katedrával, táblával, néhány képpel berendezett tanterem helyett *klub, szabadpolcos olvasóval rendelkező könyvtár, szakterem, laboratóriumok, műtermek és műhelyek* kapnak helyet az iskolában. Ugyanis: modern oktatás, tömeges és rendszeres tanulói „munkáltatás”, képességfejlesztés nem képzelhető el másként, mint szakteremben, laboratóriumban, ahol mennyiségében többszörösére növekszik, egyben felhasználhatóbbá válik egy-egy tantárgy kísérleti-tanulási eszköztára a modern gépi berendezésektől a modelleken, makettekén, gyűjteményeken át az óráról órára kézbe kerülő, napról napra használt, forgatott kézikönyvekig.

Azt, hogy milyen kísérleti eszköz apparátus-többletre, szemléltető anyagnövelésre és berendezés-elrendezés módosulásra van szükség, ha a képzést intenzívebbé, a tanulást hatékonyabbá és ezáltal az iskolás éveket értelmesebbé és örömtelibbé kívánjuk tenni, jól mutatják az általános és középiskolai *tagozatos* osztályok képzési tapasztalatai.

Tételezzük fel, hogy egy-két évtized alatt oly mértékben továbbfejlesztjük az iskolát technikailag, tárgyi felszerelésben és elrendezésben, hogy lehetőséget tud adni növendékeinek a bábozástól kezdve a rádiószerelesten át a szabás-varrásig, fotózásig, színjátszásig, vagy a barkácsolástól kezdve a kiscsoportos idegennyelv tanuláson át a repülőmodellezésig. Ilyen „kánaáni” állapotok esetén sem veszít jelentőségéből a *közoktatás és közművelődés együttműködése*, mert a művelődés két fő tartományának, a közoktatásnak és közművelődésnek egymásra épülésében a vezető szempont: *ránévelni, részoktatni a mai kis- és nagydiákokt és holnapi állampolgárt, dolgozót és embert a közművelődés kínálta lehetőségváriációk értelmes, embert gazdagító használatára*. Ez az együttműködés nem kívánja (mert nem kívánhatja) az egyes tartományok viszonylagos önállóságának feláldozását, feladását. Hallható aggály, hogy a közoktatás a maga kialakult, megállapodott, szisztematikus rendszerével képtelen követni a közművelődés lazább, elasztikus, szétszórt kínálatát – az anarchia és áttekinthetlenség leselkedő veszélye nélkül. Az aggodalom jogos, ha az iskola és közművelődés közeledését végtelenszerűen értelmezzük. Az iskolának nem kell beolvadnia a közművelődésbe ahhoz, hogy a permanens művelődést megalapozza.

Végül még négy gondolatról szólunk, olyanról, mely feltétlenül ide kívánczik.

Mindenekelőtt arról, hogy – bár az ember élete végéig alakul, változik, mégis – a permanens nevelés pszichikus alapjainak lerakását nem az ifjúkorban vagy később kell elkezdeni, hanem már a *legkisebb korban*, amikor mégiscsak a legfogékonyabb az ember, s természetes módon, viszonylag kevesebb energiával állítható rá a saját beállító-dása és szokásrendszere által megalapozott „kifutópályára”.

Ha kisgyermekkorról beszélünk, akkor nyilvánvaló a *család* szerepe. Ma már világosan látjuk, hogy a *család iskolázottsági, műveltségi színvonala, aspirációs szintje, kultúra iránti magatartása* a gyermek tanulmányi teljesítményének rendkívül erős differenciáló tényezője. A családi hatásmechanizmus befolyásolása jócskán túlmegy az iskola lehetőséghatárán és eszközállományán. Nem hihető azonban, hogy az iskola csupán egyet tehet: konstatálja a család ilyen vagy olyan szerepét, hatását, befolyását. Vagyis: részt vállalhat egy kívánt család szerep kialakításában.

A permanens nevelés, képzés, tanulás iskolai megalapozásában a tennivalók zöme *standard*: valamennyi tanulóra egyformán érvényesnek tekinthető. Mégsem lenne jó valamiféle *szabványnak* vélni e programot. Az *egyéni megoldásvariációk* és *sajátos megközelítési módok* nem zavarják, hanem gazdagítják, színesítik a teljes megvalósítást. Nem kell félni tőlük, mert nem szükségképpen nehezítik a célok megvalósítását.

A folytonos tanulás, művelődés, önevelés igényének és képességének kialakításában is megkülönböztetett szerep illeti a *tanulói értékelést*. Ennek ma már kötetnyi az irodalma. A korszerű tanulói értékelésnek csupán egy, bár elsőrendű sajátosságát hangsúlyozzuk e helyen, és pedig azt, hogy főként a *tovább lépés lehetőségeit kell feltárnia, a jövőre kell koncentrálnia, s nem a múltra*; nemcsak azt kell kifejeznie, hogy mit nem sikerült a növendéknek elérnie, hanem azt is, hogy hová juthatott volna, ha bizonyos feltételeknek eleget tesz, s kiváltképpen hová juthat, ha meghatározott penzumokat rendre teljesít; röviden: a permanenciát egyengető pedagógiai értékelés *nem elutasít, hanem lehetőségeket tár fel*.

Annak ellenére, hogy azok a törekvések, amelyek a permanens nevelés és képzés realizálására irányulnak, részlemként legjobb iskoláinkban már ma is fellelhetők, mégis: egyértelmű, koncentrált és tömeges gyakorlattá tétele ezutáni feladat. Valószínűleg pokolian nehéz, de túl távolra el nem napolható feladat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bakonyi Pál: Gondolatok az önművelési képesség alakításáról, 1977. (Kézirat.)
Baloghné Trócsányi Berta: Tanulás – egész életen át = Pedagógiai Szemle, 1973/10. sz.
T. Husén: Iskola az ezredfordulón. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
Loránd Ferenc: Az önművelés igényének és képességének fejlesztéséről. = Kultúra és Közösség, 1975/2–3. sz.
Loránd Ferenc: Szocialista demokratizmus a közoktatásban. = Társadalmi Szemle, 1977/6. sz.
Marx György: Iskolák a tudományos-technikai forradalomban. = Társadalmi Szemle, 1972/2. sz.
Nagy Attila: A könyvtárhasználatra épülő oktatás hatása. 1975. (Kutatási Jelentés. Kézirat.)
Szabóky Györgyi: A permanens nevelés és az iskola. = Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés. Szerk.: Kiss Árpád. Akadémiai Kiadó, 1973.
Szent-Györgyi Albert: Az élet jellege. (Gyorsuló idő.) Magvető Kiadó Bp., 1975.