

SZEMPONT

Dr. HORVÁTH MÁTYÁS

A TANULÁS TUDOMÁNYA

AZ OKTATÁS VÁLSÁGA

A pedagógus egyre ritkábban tud kitérni a bírálatok elől, melyek az oktatási rendszert érik. A bíráló megjegyzések egyaránt érkeznek a szülők, közírók (laikusok) részéről, valamint szakmai körökből.

Mik azok a tényezők, melyeket a válság okaiként felsorolnak? Elsősorban az oktatásra irányuló tömegigény, amelyet nem tudnak kielégíteni a meglévő iskolák, illetve nem tudják biztosítani a permanens képzést, a társadalom gyorsan változó igényeit. A második tényező az anyagi eszközök égető hiánya, amely meggátolja az oktatási rendszert abban, hogy jobban megfeleljen a korszerűsítési igényeknek. A harmadik az oktatási rendszer tehetetlensége, melynek következtében képtelen a robbanásszerűen szaporodó információkat a legmegfelelőbb módon az oktatást igénylőkhöz eljuttatni. Ez utóbbi tényezőnél szeretnék hosszabban időzni, mivel az objektív tényezők hiánya ellenére is maga az oktatási rendszer, illetve a pedagógusok szubjektív erőbefektetéssel képesek lennének, ha nem is felszámolni a hibákat, de legalább enyhíteni azokat.

A jelenlegi oktatási rendszer hasonlít ahhoz az úszómesterhez, aki tanítványait felsorakoztatja az úszómedence szélén, és belöki őket a mélyvízbe. Egy részük vízbe kerülve ösztönösen rájön a szükséges úszómozdulatokra, és átvergődik a medence túlsó szélére, nagy részük azonban elmerül menthetetlenül. Akik elérték a túlsó partot, azokra ráfogjuk, hogy megtanultak úszni, pedig legtöbbször egész életére rossz úszó marad.

Az ilyen rendszer *nem tanít*, csak szelektál. A szelektálással tulajdonképpen kiválasztja azokat az egyedeket, akik akkor is tanulnának, ha nem kerültek volna be valamelyik oktatási rendszerbe!

Bizonyító anyagul nem szeretnék országos, csupán mikrokörnyezeti adatokkal élni. Szabadkán az általános iskolások 9%-a morzsolódik le évente, azaz 1200 tanuló sohasem fejezi be rendes úton a »kötelező« iskolát! Ezzel az állapottal szinte évtizedekre előre biztosítja iskolahálózatunk a munkásegyletem esti iskolája számára a szükséges hallgatóságot.

Ha elégedetlenek vagyunk az általános iskola eredményével, akkor elfogadhatatlannak kell tartanunk a középiskolák oktatási eredményeit. Az 1971/72. tanévben félévkor az 5644 szabadkai középiskolás közül mindössze 2467 végzett pozitív eredménnyel, azaz a tanulók 43,71%-a. A mutatók alapján kénytelenek vagyunk megállapítani középfokú oktatásunk csődjét. Ezeket a tanulókat nem kényszerítették továbbtanulásra. Pályaválasztási elhatározás után — sőt a legtöbb esetben a Pályaválasztási Tanács-

adó képességvizsgálata és javaslata alapján — iratkoztak a megfelelő középiskolába. Tehát *tudatosan* készülnek adott társadalmi tevékenységre, ennek ellenére az oktatási rendszer nem felkészíti őket erre, hanem gátakat emel előttük.

Mint hírlík, készülöben van az új iskolai alaptörvény, mely sok meglevő fogyatékossgát lenne hivatva kiküszöbölni. A kiszivárgott információk azonban már eleve azt sejtetik, hogy sok merész és sürgető kezdeményezés megbukik majd a konzervatív erők ellenállásán. Egyik újítás, amelyet kilátásba helyeztek, hogy megreformálják a tanulók előrehaladását. Ugyanis a jelenlegi törvényes előírások szerint, ha a tanuló három tantárgyból elégtelen osztályzatot kapott, osztályt ismételi. Ami azt jelenti, hogy megismétli az el nem sajátított tantárgyakon kívül azt a 10—12 másik tantárgyat is, amelyet az előző tanévben elsajátított. Az oktatási rendszer tehát nem a hiányok pótlását igyekszik megoldani, hanem felesleges üresjáratot idézve elő mereven gátolja a tanuló folyamatos előrehaladását. Az oktatás pénzélese is inkább a »bukott« tanulók kitartására irányul, mint a lemorzsolódás meggátolására. Holott éppen a megelőzés lenne a cél, az, hogy minden tanuló a pályaválasztás után megszerezze a szükséges információk mennyiségét, illetve a szükséges szakmai ügyeségeket.

AZ ISKOLA NEM TANÍT TANULNI

Az önálló információszerzés képessége csak általános nevelési elvként rögzítődött iskolarendszerünkbe, és általában csak elvként találkozunk vele. A gyakorlatban épp ezen a téren tapasztalható a legtöbb fogyatékossg.

A probléma gyökerével már a kezdet kezdetén szembe találjuk magunkat. Az I. osztályos gyermek első memoriter lecke szövegeit a versek képezik. Mivel rövid versikékről van szó, mint az ösztönös úszómozdulatokat, úgy felezi fel a tanuló a verstanulás módját a szöveg állandó ismétlésében, míg betéve nem tudja.

A III—IV. osztályban azonban már megjelennek az első prózai szövegek is, melyeket meg kellene tanulni. S jelentkezik az első dilemma: tanulhatja-e úgy az ilyen leckeanyagot, mint a verset? Mivel rövid szövegekről van szó, akár a szó szerinti tanulás is megoldást jelent, mint a versek esetében. De nem így történik! Amikor az auditív emlékezet egyre kevésbé kielégítő, az első tankönyveket hasonlóan használják, mint az olvasókönyveket, vagy úgy sem. Csak szűkös jegyzetek segítik tartósítani az egyre szaporodó információkat.

Az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában az információ megerősítésének vagy az önálló ismeretszerzésnek forrása a tankönyv lenne. Vajon használhatja-e a tanuló továbbra is úgy ezeket a szövegeket, mint verstanuláskor? Természetesen nem. A törekvés azonban ilyen irányú: szó szerinti tanulásra vannak tanítványaink beállítva. Az információk tömege azonban az ilyen tanulási módszert eleve lehetetlenné teszi, s vagy önállóan rájön a tanuló a logikus tanulás módszereire, vagy összecsap felette az ár, és elmerül. A segítség hiánya tehát az egyéni tragédiák, lemorzsolódás forrása, nem pedig az intellektuális fogyatékossg!

Tanuláseméletünk a fogalomelsajátítás lenini képletén alapszik: a szemlélettől a világos fogalomig, onnan a gyakorlathoz. (A világot nemcsak megismerni kell, de meg kell azt változtatni!) Tehát ezek szerint az oktatás tengelyébe a teljesítményképes tudás kialakítását kellene állítanunk. A gyakorlat azonban nem igazolja ezt az elméleti feltevést. A tanulók — főleg a középiskolákban — receptív úton az információk tömegét kénytelenek magnetofonként rögzíteni, s nem találkoznak azzal a törekvéssel, hogy a reprodukív ismeretek (ha egyáltalán eljutnak erre a szintre) alkalmazható vagy alkalmazott ismeretekké váljanak. Vajon lehet-e az oktatási rendszernek az a célja, hogy olyan ismereteket rögzíttessen a tanulókkal, melyek egy része már az átadás pillanatában idejét múltá

vagy egyenesen anakronisztikus, vagy azzá válik, mire a pedagógiai alany valamely területen dolgozóként tevékenykedne, illetve melyeket minden jobb lexikonban bármikor megtalálna? Ha nem is ez a cél, a gyakorlatban ezzel a jelenséggel találkozunk magunkat szemben.

Ezek után önkéntelenül is felvetődik bennem a kérdés: vajon alkalmasra tettük tanulóinkat a világ megváltoztatására? Szerintem nem! Az, aki minden információt készen kapott, és nem vett részt azok kialakításában, nem tanulhatta meg, hogy adott szituációban hogyan kell viselkednie, reagálnia. De megtanulta az elidegenült ember típusaként, hogy mit kell mondania, ha abból számára bizonyos előnyök származnak.

A TANKÖNYVEK

A prelegáló tanár — receptív szerepre kárhoztatott tanuló képletnek egyik hibaforrása a jelenlegi tankönyv. A tankönyvírók — úgy tűnik — még most is a könyvnyomtatást tartják az ismeretközlés területén A NAGY VÍVMÁNY-nak. Süketek és vakok a rádió és televízió hatására, pedig tanítványaik a kötelező lektúrák ellenére naponta órákat töltenek mindkettő mellett, s akaratlanul is az információk tömege éri őket minden pedagógiai irányítás nélkül. Ugyanakkor súlyos milliósokt költsünk évente az iskolai szertárak gazdagítására, laboratóriumok berendezésére. A tárgyi feltételek ugrásszerű növekedése azonban nem idézte elő a felszerelés egyenes arányú növekedését, vagy az oktatás holtpontról való kimozdítását.

Németh László még 1945-ben *A tanügy rendezése* című tanulmányában a következőket írta a tankönyvekről: »A tudás ma képzettség és tájékozottság. A jó tankönyv: negyvenoldalas »térkép«, s egy antológia, amely százfelől csillantja meg az anyagot, s kívánatosá teszi az írókat — biológiában, fizikában: a kutatást. A jó iskola ma: bevezetés a könyvtárba vagy a laboratóriumba.«

Németh László papírra vetett elképzelései óta több mint negyed század választ el bennünket, s hol vagyunk még a negyvenoldalas tudományos térképektől! Inkább a kódex formátumú tankönyv tolakodott előtérbe, tömve kultúrtörténeti és tudománytörténeti részekkel, tantárgyak közötti számos átfedéssel, gyorsan változó enciklopedikus adatokkal, melyeken a tanulónak át kell rágnia magát. Nem az ismeretszerzés módszereit, hanem a kész ismeretek halmazát nyújtják tálcán a tanulónak. Mint a mesebeli János, át kell a tanulónak rágnia magát a kásahegyen, hogy elérje a királykisasszonyt, az eleve semmi vonzót nem tartalmazó pozitív osztályzatot...

Nem keseregnék, ha nem lennének jelenlegi tankönyveinknél korszerűbbek. A programozott oktatás lassan húszéves múltra tekinthet vissza. Az oktatógépek tanítási programjai mellett létrehozta ez a mozgalom a programozott tankönyveket is, melyek az *egyéni ismeretszerzést* teszik lehetővé. Nálunk is ismeretesebbek ezek a módszerek és tankönyvek. De a kísérleti tankönyvek státusánál nem jutottunk tovább! Korunkban a tudományos eredmények technológiai kifutási ideje öt év, és további csökkenő irányzatot mutat. Oktatási rendszerünk tehetetlensége miatt azonban évtizedeknek kell elteltie, hogy olyan ismeretforrás kerüljön a tanuló kezébe, amely csökkentené a követelmények és az oktatási rendszer kínálata közötti rést!

Ilyen körülmények között egyáltalán nem nyomasztó vízió, ha a pedagógus lázálmában tömött hátizsákot vivő, vagy talicskát toló tanuló jelenik meg, aki csak így tudja iskolába szállítani kézikönyvtárát a szükséges tankönyvekkel...

A TANULÓ MOTIVÁLÁSA

A kísérleti pszichológia régen bebizonyította, hogy a tanulót legjobban serkenti tanulásra a pedagógus és a környezet jutalmazása. Kévésbé serkentő a büntetés, a közöny pedig egyenesen kedvét szegi a tanulónak.

A fenti megállapítás a pedagógiai irodalomban szinte közhelynek számít. Ennek ellenére a gyakorlatban pedagógusaink a legritkább esetben élnek a jutalmazással mint motiváló eszközzel.

Dr. Cser János, a diákszókinccsel kapcsolatban végzett kutatásaival kapcsolatban megállapítja: »...Igen valószínű, hogy az állandó erkölcsi nevelés, tehát az intés, az elkövetett hibák szidása miatt is hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek gyakrabban használják a negatív előjelű erkölcsi kifejezéseket, mint a pozitívokat. Ezeket ugyanis gyakrabban hallják.«

Tehát még a tanulók szóincsében is nyomot hagy az a gyakorlat, hogy nem a jutalmazás, dicséret, elismerés eszközeivel serkentjük tanítványainkat, hanem büntetéssel, feddással, szidással, megbélyegzéssel igyekszünk munkaeredményeket kicsikarni.

A kísérletek bebizonyították, hogy a kezdetleges állati szervezetek is (pl. galamb, patkány) taníthatók jutalmazással. Ha egy adott művelet elvégzése után (pl. labirintust kell bejárnia) élelem várja a kísérleti alanyt, az arra törekszik, hogy a műveletet minél gyorsabban és pontosabban végezze el. Ha azonban az elvégzett művelet után elmarad a jutalom, a kísérleti alany idegessé válik. Ha pedig jutalom helyett büntetés várja (pl. enyhe áramütés), idegessége agresszivitásba csap át.

Hasonló jelenséggel állunk szemben a pedagógiai szituációban is. A tanulót az elvégzett művelet után nem várja jutalom vagy dicséret, illetve osztályzat formájában csak hetekkel vagy hónapokkal később, feleltetés-kor következik be. Ennek következménye a tanulóknál tapasztalt közöny az iskolai feladatok iránt, illetve az agresszivitásnak különböző megnyilvánulásai. Ilyenkor az iskola problémás tanulókról vagy osztályokról beszél, állandóan terítéken tartja azokat ahelyett, hogy a hibák gyökerét igyekezze megszüntetni.

Ha az elmaradt jutalom helyett a tanulók lépten-nyomon büntetésekben részesülnek, az agresszivitás a frusztrációs esetek különböző megnyilvánulási formáiba csap át. Állandó a konfliktus tanuló—tanár vagy diákközösség—tantestület relációban. S a frusztrációs folyamatok esetről esetre szinte azonos megnyilvánulási formát ölthetnek, mint a kísérleti állatok esetében.

Mikor lenne leghatékonyabb a jutalom? Azonnal a megoldott művelet, illetve a tanuló pozitív teljesítménye után. Ha ez később következik be, hatékonysága csökken.

De vajon a jelenlegi oktatási módszerekkel remélhetjük-e, hogy azonnal kiértékelje a tanár a tanuló teljesítményét? Semmi esetre sem. Ahhoz a visszacsatolás konkrét módszereit kellene bevezetni, azaz felbontani a jelenlegi frontális oktatási módszereket.

A jutalmazás helyett marad tehát a büntetés mint legfőbb serkentő erő. Oktatási gyakorlatunkban leggyakrabban találkozunk vele. Az iskolai alaptörvények a fizikai büntetést, mint embertelen fegyelmező eszközt nem is említik, mintha az eltűnt volna iskolai gyakorlatunkból. Pedig nincs tanév, hogy ebben vagy abban az iskolában nem lehet eltussolni egy-egy fegyelmi esetet, amikor a pedagógust felelősségre kell vonni amiatt, hogy tanítványait testi fenytetésben részesíti. Főleg az általános iskolára jellemző ez a jelenség. Pedagógusaink egy része még mindig a régi egyiptomiak elvét vallja: »A fiú füle a hátán van, akkor, hall, ha verik.« Még több az olyan eset, melyről a nyilvánosság nem szerez tudomást, hallgatólagosan eltűri szülő, tantestület egyaránt, mert a pedagógus, aki él a testi fenytetéssel, »eredményes« munkát végez. Több esetben a sikeres tesztmegoldások mögött is a testi fenytetés kaszárnyai drillje rejtezik.

És a középiskolában? Ott talán nem találkozunk a testi fenytetéssel? ... Nem. Ott pálcá helyett jelentkezik az osztályzat. Ott már »kimélik« a tanuló egyéniségét. De az osztályzat sok esetben nem a sikeres munka mércéje, hanem bunkó, mely lehetővé teszi, hogy a tanár büntesse a tanulót.

Nem ritka a »humorizáló« tanár sem a középiskolában. Néha ez a humor egészen parlagi: az állatvilágból vett nevekkal ruházza fel tanít-

ványait (számár, ökör, ló). Néha enyhébb változatával, a szarkazmussal találkozunk. De adott esetben a megszegényítésnek ez a módja éppen olyan bántó és káros hatású lehet, mint maga a testi fenytés!

A pubertásból az ifjúkorba lépő tanuló rendkívül érzékenyen reagál a környezeti hatásokra. Olyan esetben, amikor a tanár, akinek a személyiségformálásban kellene aktív szerepet vállalnia, a lekicsinylés, semmibe vevés legdurvább módszereivel él, szinte kikényszeríti a tanulóól a frusztrációs magatartást.

A FRONTÁLIS MUNKA HÁTRÁNYAI

Oktatási gyakorlatunkban eluralkodott a frontális munkamódszer, amely egy közepes tanulói teljesítményt vesz figyelembe. Igaz, hogy általában az osztálylétszámok fele körülbelül közepes képességű tanulókból tevődik össze, a másik fele azonban átlagosnál jobb, illetve gyengébb képességű tanuló. Az ilyen munkamódszer azonban mindkét kategóriát hátrányos helyzetbe hozza.

Mivel mind az ismeretsajátítás üteme, mind az ismeretek mennyisége a közepes képességű tanulókhöz igazodik, az átlagosnál jobb vagy kivételes képességű tanulók könnyedén elsajátítják a tananyagot, s emiatt lankad az érdeklődésük. Ez az oktatási mód nem biztosítja számukra az igényelt információs többletet, vagy azt, hogy rövidebb idő alatt fejazzék be az előírt tananyagot, vagy akár az adott iskolatípust. Tehát valójában éppúgy a figyelem peremére szorultak, mint a gyengébb képességű tanulók.

Minden osztályban találunk adott számú tanulóót, akik gyengébb képességűek. Ezek azonban semmiképpen sem sorolhatók a csökkentett szellemi képességű tanulók kategóriájába! Rendelkeznek azokkal a képességekkel, hogy felkészüljenek egy adott foglalkozásra vagy pályára, azonban külön elbánást igényelnének a pedagógusok részéről. Jelenlegi munkamódszerünk hiányosságai következtében azonban ezek a tanulók elkallódnak, lemorzsolódnak. Pedig csak az egyéni megközelítés hiányzik, hogy rendszer időben befejezzék iskoláztatásukat! A frontális munka helyett a csoportoktatás és az egyéni oktatás tenné lehetővé számukra, hogy megkapják az igényelt külön magyarázatot vagy időtöbbletet az oktatástól, ami az ismeretek megértéséhez vagy elsajátításához hiányzik.

Külön kell szólnunk a hátrányos helyzetű tanulóókról. Ezeket ne tévesszük össze a gyengébb képességű tanulóókkal. Ebbe a kategóriába sorolnám mindazokat a tanulóókat, akik fejletlen szociális környezetből kerültek középiskolába. Hiába rendelkeznek sokszor rendkívüli képességekkel, de a család szociális helyzete megfosztotta őket attól a lehetőségtől, hogy a családon belül vagy más környezeti tényezők által hozzájussanak mindazokhoz a pótinformációkhoz, vagy esetleg készségekhez, melyeket más, kedvezőbb körülmények között nevelkedett társaik megszerezhettek. Gondolok itt az olvasási igény kielégítésére, mozi- és színházlátogatásra, ország- vagy Európa-ismeretre, nyelvtanulási lehetőségre. Ez utóbbi esetében külön figyelmet érdemel a magyar tannyelvű osztályok hátrányos helyzetű tanulója, akinél nemcsak az európai nyelvek ismerete nincs meg, hanem az adott környezet hatására a szerbhorvát nyelvet sem sajátíthatta el olyan szinten, mint más társai. Az ilyen tanulók a középiskola I. osztályában tervszerű fejlesztő munkát igényelnek, hogy viszonylag rövid idő alatt pótolják a hiányokat, ha kell, a pótoktatás adott formái útján is.

Ez a tanulóócsoport azonban nem hogy külön gondozást kap iskoláinkban, de fel sem mérik, hogy számban mennyit tesznek ki ezek a tanulók. Így aztán gyakori jelenség, hogy az általános iskola Vuk-diplomás vagy kitűnő tanulója alig, vagy el sem végzi a középiskola I. osztályát.

AZ ÓRATERVEK ÉS TANTERVEK

A tanuló passzív magatartására az oktatási folyamatban szinte kényyszerítő erővel hatnak a jelenleg érvényben levő tantervek és óratervek. Alkotmányunk minden polgár számára biztosítja a 42 órás munkahetet.

Kivételt csak a középiskolás diákság képez. Talán büntetésből, fejlődő szervezetüket, idegrendszerüket az óratervek heti 38—46 órával terhelik. S ez csak a tanítási órák száma! Ha minden iskolai kötelezettségüknek maradéktalanul eleget akarnak tenni, legalább még annyi időt kell rászámolnunk, mint amennyit az óratervek előírnyoznak.

Pedig az óraterveket nem laikusok állították össze. Ennek ellenére a mai megterhelés szinte rabszolgamunkára kényszeríti a fiatalságot. Mivel alaptermészetükkel ellenkezik ez a napról napra monotonul ismétlődő taposómalom, nem is tesznek eleget a kívánalmaknak, mert különben szellemileg és fizikailag belerokkannának.

Hol a kiút a kiüttalanságból? Mindenekelőtt a tantervek művelődési anyagának korszerűbb megválogatásában. A tankönyvekkel kapcsolatban kifogásoltam, hogy rengeteg a művelődés- és tudomány-történelmi anyag bennük. De a szerzőkre ezt a magatartást a tantervek kényszerítik! Számos tantárgy tantervi anyaga ugyanis nem az élő tudomány részeit, hanem tudománytörténeti anyagot jelöl ki tananyagul. Másrészt olyan képzetet nyerünk a tantervek tüzetes átolvasásakor, mintha az egyes tantárgyak anyagát egymástól függetlenül jelölték volna ki. A valóságban sajnos ez így történik. következőképpen: az anyagátfedések halmaza.

A következő fő ok az információmennyiség kritikátlan, a tanuló pszichikai teherbírását figyelembe nem vevő halmozása. A tantervek kijelölte információmennyiség multhatatlanul előidézi a prelegálást. A tanár képtelen időt biztosítani olyan tanítási módszerek bevezetésére, ahol a tanuló aktív tényezőként vesz részt az ismeretek elsajátításában.

A tantervi túllapások okozzák, hogy középiskolás tanulóink nem olvasnak. Még szépirodalmat sem, pedig a nemzeti irodalom és virágírodalom tanításának fő célja az lenne, hogy olvasó értelmiséget alakítsunk ki. A legjobb esetben a kötelező olvasmányokat olvassák el, leggyakrabban pedig csak a tankönyvek szövegeit, tehát mások nézeteit a kijelölt irodalmi alkotásokról. Ehelyett azonban a lexikális adatok tömegét kénytelenek megjegyezni, habár tudjuk, hogy ha éppen nem lesz irodalomtanár, igen ritkán vagy soha nem kerül olyan szituációba, hogy pl. Arany János vagy Victor Hugo életrajzi adatait sorolja föl.

A szépirodalom mellett éppúgy hiányolom az olvasást a többi tantárgyból. Igen ritka az a tanuló, aki a négyéves képzés idején útleírást, történelmi regényt vagy egyéb segédiródmalmat, tudományos ismeretterjesztő irodalmat, folyóiratot olvasna.

Szép gyakorlata a szabadkai középiskoláknak, hogy bérletet váltanak tanítványáiknak a Népszínházba. Arra törekszenek a tantestületek, hogy a négy év alatt kialakítsák a színházlátogatás szokását tanítványáikban. A gyakorlatban azonban tapasztaljuk azt a szomorú tényt, hogy a tanulók nem élnek még az ingyen bérlettel sem. Nagy részük csak akkor fanyalodik színházlátogatásra, ha az irodalomtanár írásbeli feladatot jelöl ki a darabai kapcsolatban, tehát elkerülhetetlen a jelenlétük.

A kulturális igény nyomorúságos szintje ez tanulóinknál, vagy valami más... Másra kell a színházban eltöltött idő: tanulásra, vagy egyszerűen pihenésre!

Az aktív tanulásához tehát korszerűbb, levegősebb tantervekre van szükség, melyek a társadalmi szükségletek mellett figyelembe veszik a tanuló pszichikai teherbírását, és merészen le tudnak mondani a csak hagyományosan továbbélő tananyagrészekről vagy tantárgyakról.

DIÁKÖNKORMÁNYZAT

Az előbbiek alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók még az aktív tanulásra sincs ideje. Még kevesebb idő marad az iskolában a nevelésre! Az iskoláink évtizede kizárólagosan oktatásközpontúak. Pedig a képzési feladatok mellett legalább ugyanakkora figyelmet érdemelne a tanuló személyiségformálása. Erre a tevékenységre azonban csak helyel-köznel marad idő vagy figyelem az iskolákban. Ha nem tudjuk megvalósí-

tani a nevelésközpontú iskolát, legalább a képzést kellene kiegyenlíteni fontossági redben a neveléssel. Ebben az esetben azonban már az adott iskolatípus megtervezésekor a fenti képletből kellene kiindulni.

A középiskolákban hallgatólagosan úgy tekintünk a nevelésre, hogy az intézményesen elintéztetett egy tantárgy, a társadalomtudományok alapjai tantervébe iktatásával. Valóban, a jelzett tantárgy keretében a tanuló dogmaszerűen megismeri társadalmunk szerkezetét, felépítését, mozgatóerőit. De mindez nem hatja át az iskolát magát, az iskola élete nem szerveződik a megismert elvek alapján.

Társadalmunk öngazgatású társadalom. Ifjúságunk azonban képtelen a *gyakorlatban*, az iskoláztatás során megszerezni a szükséges jártasságokat, hogy élni tudjon öngazgatási jogjaival.

A középiskolákban létezik a diákönkormányzat szervezeti váza. Ez azonban üres malom, üres garattal öről. A tantestületek félnek, vagy megreven elzárkóznak, hogy a diákképviselői szerveket egyenrangú félnek tekintsék az iskola életének megszervezésekor vagy működtetésekor. Mivel a diákság képviselői tudatában vannak formális voltuknak, nem is alakul ki a diákönkormányzat tartalmas működése. Szerintem éppen a diákönkormányzati szervekben van az az erő, mely hivatva lenne szembeszállni a konzervatív, visszahúzóó erőkkel, amelyek gátolják a reformszellem meghonosodását a középiskolákban. Ha nem keltjük életre, nem forradalmasítjuk a diákönigazgatást, a felnövő ifjúság munkahelyén is passzív szemlélője marad a vállalati öngazgatásnak vagy a társadalmi mozgásoknak.

