

OKTATÁSI RENDSZERÜNK IDŐSZERŰ
KÉRDÉSEI*

Feltehetően mindannyian egyetértenek azzal az értékeléssel, hogy az eddigiek folyamán országszerte sokat tettünk a nevelés és oktatás szocialista öngazgatású átlényegesítéséért, erre büszkék is lehetünk, habár a munka nehezebb része úgylehet még előttünk áll. A reform más-más dinamikával megy végbe az egyes köztársaságokban és tartományokban, de — függetlenül attól, hogy ki meddig jutott — céljaink azonosak és azonos irányban haladunk.

Emlékeztetni szeretnék arra, hogy a JKSZ X. kongresszusa után, a szervezett szocialista erők részéről az oktatás reformjáért indított akciók lényegében négy irányban folytak — és folynak ma is.

A nevelés és az oktatás integrálódását a társult munka egészével — tekinthetjük akcióink egyik irányának. Ez az öngazgatási érdekszerveződéssel és a szabad munkacsere első lépéseivel vette kezdetét. Ma, a kezdeti tétovázás, alkalmazkodás és átszervezés után meglehetősen világosan rajzolódnak ki előttünk azok a teendőik, amelyek a küldöttségi viszonyokat lényegükben különböztetik meg a képviseleti viszonyoktól: melyek azok a változások, amelyek lehetővé teszik, hogy a szabad munkacsere ténylegesen kikeveredhessen a parafiskális költségvetési viszonyok bűvös köréből; mely csatornákon keresztül szűrődik be az állami végrehajtó szervek hatása az öngazgatási érdekközösségekbe — etatista viszonyokat teremtve ott is —, és felismerve ezeknek a folyamatoknak a távlatait, megszilárdítottuk az új viszonyok elért eredményeit, melyekről lépésről-lépésre tovább haladhatunk.

Akcióink másik iránya a társultmunka-alapszervezetek alkalmassá tételét célozza a társult munka oktatási funkciójának átvételére. Ez azt jelenti, hogy a munkaszervezetek oktatási szükségleteiket a már alkalmazásban lévők, valamint azok figyelembe vételével tervezik, akiket alkalmazni számítanak, hogy közvetlen viszonyra lépnek velük a szakirányú oktatás kezdetén és felelőssé teszik őket önmaguk képzéséért; hogy üze-

* Elhangzott a Pedagógusok Téli Találkozásán, Újvidéken

meikben megteremtik a tanulók gyakorlati oktatásának feltételeit, hogy részt vesznek a tantervek kidolgozásában, hogy saját társultmunka-szervezetük fejlesztésekor figyelembe veszik az emberi tényező által nyújtott lehetőségeket, vagyis az önmaguk által megteremtett kádertársaik feltételeit is, nem pedig a pusztán anyagi lehetőségek, vagy a közgazdasági logika alapján döntenek — az eddigi gyakorlat helyett, melynek jellemzője, hogy a szükséges káderekért mintegy megrendelőlappal fordultak az absztrakt értelemben felfogott társadalomhoz, vagy a munkaerőpiac sajátos, átalakult formáihoz — akár munkáselhelyező intézetnek, akár foglalkoztatási öngazgatási érdekközösségnek nevezzük ezeket.

Az e téren elért eredmények az érdekközösségekben belül a valóságos öngazgatási viszonyok kialakulásának feltételei (és meghatározó tényezői is). Ez abból is kitűnik, hogy mindaddig, amíg a társultmunka-szervezetek többségének nemhogy reális, de egyáltalán semmilyen, az oktatási szükségletekkel kapcsolatos terve sincs, ezeket a terveket — adminisztratív számítási műveletek alapján — az érdekközösségi szakszolgálatok terjesztik elő, illetve hogy amíg a társultmunka-alapszervezetek többsége nem teremt közvetlen viszonyt a szakirányú középiskolák tanulóival, addig ezek kénytelen-kelletlen a munkaerőpiac átalakult formáira lesznek továbbra is utalva. Az a benyomásom, hogy eredményeink éppen ez irányban a legszerényebbek.

Akcióink harmadik irányvonala az oktatási intézmények öngazgatású átlényegítését célozza. Jóllehet létrehoztuk az új formákat, de még hosszú időnek kell elmúlnia, amíg az oktatási intézmény — az intézményen belül uralkodóvá váló új termelési viszonyok eredményeként — valójában társultmunka-szervezetté válik. A viszonyok megváltozása pedig csak akkor következik be, ha az eszközöket nem „kapják” az érdekközösségtől, gyakran az elvégzett munkától függetlenül — tekintet nélkül arra, hogy több vagy kevesebb eszközről van-e szó —, hanem ha itt is jövedelmet valósítanak meg, mint a társultmunka más szervezeteiben; itt oktatási szolgáltatások útján.

Egyelőre eléggé kiegyensúlyozatlanok a társultmunka-alapszervezetek megalakításának kritériumai. Felül kellene vizsgálnunk, helyesen cselekedtünk-e, amikor felszámoltuk a termelő szervezetekben működő iskolákat, nem volna-e célravezetőbb, ha a nagyobb újratermelési egységekben közvetlenül történne a káderek újratermelése is.

Nem lehetünk elégedettek a tanulók öngazgatási helyzetével az iskolában, és ennek következményeként az öngazgatási érdekközösségekben sem. Nem arról van természetesen szó, hogy a fiatalokat az úgynevezett iskolai öngazgatás keretei közé zárjuk; a fiatalok közvetlen kapcsolata a szakirányú iskolába indulástól kezdve, azokkal a társultmunka-szervezetekkel, melyeknek szakmai felkészültségükre van szüksége, lehetővé teszi azt is, hogy ezek öngazgatási viszonyaiba is bekapcsolódjanak. Ezáltal öngazgatási létük tudatosulása előtt új távlatok nyílnak.

A negyedik akcióirány az oktatási rendszer reformja, a munka és az oktatás összekapcsolása, a permanens nevelés elveivel összhangban. Gyűj-

tópontjában a középfokú szakirányú oktatás áll; a felsőoktatás mint a szakirányú oktatás szerves részének reformja alaposan lemaradt emez mögött. Ez a tevékenység nagyfokú kreativitást, határozottságot és felelősségtudatot igényelt. Rendkívül széles és átfogó munkát igényelt a nagyszámú tanterv kidolgozása, az egész középiskolai hálózat átszervezése, az előadókáder felkészítése, a tankönyvek kidolgozása. Külön jelentőséget tulajdonítunk a marxizmus oktatása visszaállításának és az egész nevelési folyamat marxista megalapozottságának.

A továbbiakban is teljes szélességben, minden irányvonalon tevékenykedünk. A polgári-konzervatív és technokrata csoportocskák és egyének ellenállása —, akik a reform által a hagyományos, dualizmuson alapuló oktatási rendszerben élvezett előnyeiket és privilégiumaikat látták veszélyeztetve — az utóbbi időben enyhül ugyan, de még hosszú időn keresztül számolnunk kell velük.

Nem vitás, hogy nekünk is voltak hibáink és mulasztásaink. A reformot például anélkül kezdtük meg, hogy a köztársaságok és a tartományok összeegyeztették volna a teendőket. Mindegyikünk kialakította a maga gyakorlatát, hasonló vagy különböző megoldásokat fogadtunk el és csak ez után kezdtük meg a megbeszéléseket egyes kapitális kérdésekről, mint amilyen például a nevelési rendszer közös alapja. Hiba az is, hogy túl sokat tárgyalunk; egyes esetekben a megbeszélések 7—8 évig is elhúzódnak, mint például a foglalkozások és a szakképzettségi szintek klasszifikációja esetében. Kedvezőtlen hatást váltott ki az a körülmény is, hogy a reform túl sokáig maradt az állami és oktatásügyi szervek hatáskörében, kiváltképp a megvalósítás első szakaszában. Az oktatásügyi dolgozók minden elismerést megérdemelnek, mivel elsősorban ők viselték a reform legsúlyosabb terhét. Jóllehet a Kommunista Szövetsége és a Szocialista Szövetség minden köztársaságban és tartományban időben felismerte, hogy a reform sikeres véghezviteléhez a tanügyi munkások mellett minden dolgozó angazsálása szükséges — elsősorban a társult munka dolgozóié, mégsem sikerült az akció súlypontját átvinni a társult munka egészére.

Ebből következik, hogy a köztársaságok nevelési rendszerében bekövetkezett nyilvánvaló különbségek nemcsak az egyes köztársaságok és tartományok társadalmi-gazdasági, kulturális és demográfiai fejlettsége által meghatározott sajátos szükségletekhez való szükségszerű alkalmazkodásából erednek; ilyen természetű alkalmazkodás nélkül az oktatás meg sem valósíthatná társadalmi funkcióját, hanem az említett mulasztásokból is. Általános a vélemény, hogy ezek a különbségek nem veszélyeztetik a jugoszláv nevelési rendszer egységét, bizonyos jelek mégis arra mutatnak, hogy feltétlenül szükséges biztosítani minden fiatal (oktatási értelemben vett) mozgékonyágát, tekintet nélkül arra, hol kezdte és hol fejezi be tanulmányait.

Az oktatási reformmal foglalkozó köztársaságközi bizottság éppen ezekkel a kérdésekkel foglalkozott utolsó ülései egyikén. Ezek az általános iskola konceptusának kidolgozása szempontjából is jelentősek (te-

kintettel, hogy összefüggnek az iskoláskor előtti nevelés és a szakirányú oktatás kérdéseivel is), nem mellőzhetők a szakirányú oktatás közös alapjai szintjén sem, de legkifejezettebbek a közös alapokra épülő szakirányú oktatásban.

A hivatásirányú oktatás minden köztársaságunkban közismereti, általános szakmai, szűk szakmai és fakultatív tantervi anyagrészekből tevődik össze. A különbségek viszont már abban is megnyilvánulnak, hogy az általános szakmai tantárgyak száma annyira eltérő, hogy ez semmiféle kritériumokkal nem igazolható. Vagy egy másik példa: az általános szakmai és a szűk szakmai tantárgyak tantervét egyik köztársaságban az érdekközösségek határozzák meg, a másokban azok a társultmunkaszervezetek, amelyek számára az illető kádereket képezik, a harmadikban a termelő és a társadalmi tevékenységekkel foglalkozó munkaszervezetek, az oktatásügyi tanács jóváhagyásával, a negyedikben ugyanezek a munkaszervezetek, de az érdekközösségek jóváhagyásával. Elvárható-e ennyire különböző szubjektumoktól a köztársaságközi megegyezés?! Kiegészíthetjük mindezt az adatokkal, melyek az egyes szakmák keretében a profilok száma közötti különbségre vonatkoznak, köztársaságonként és tartományonként. A famegmunkáló szakon a szakmai profilok száma 4—23, a kereskedelmi 1—9, a vendéglátóin 6—15, a nyomdaiparin 6—18, a textiliparin 10—25. Jelentős különbségek mutatkoznak az egyes szakképzettségi szintek időtartamát illetően is: egyes köztársaságokban a III. szakképzettségi szintet egy, a IV-et kétéves képzés után éri el az egységes alapképzés után a tanuló, másutt a szakmától és a profiltól függően 4—6 hónapig tart a III., 1—2 évig a IV. szakképzettségi szint oktatása — úgyszintén az egységes alapképzés után. Még aggasztóbb, hogy ugyanazt a foglalkozást esetenként más összetettségi fokhoz sorolják, ezzel más szakképzettségi szintre is kerül. A nyomdaipari szakmákat például egyik köztársaságban kivétel nélkül a IV. szakképzettségi szintre helyezik, a másokban egy kivétellel mind a III. szintre kerül. Hasonló a helyzet a mezőgazdasági szakmákkal is: egyes köztársaságokban a IV. szinten tartják számon mindegyiket, más köztársaságok a mezőgazdasági szakmák nagyobb részét a III. szakképzettségi szintre sorolják. Nem egységes az álláspont a záróvizsgák tekintetében sem: néhol van záróvizsga a középiskola után, másutt nincs.

Mindamellet, hogy elismerem e kérdések jelentőségét, mégis azon a véleményen vagyok, hogy ha túlzott figyelmet szentelünk ezeknek, az eltereli figyelmünket a nevelési rendszer fejlődésének sokkal jelentősebb kérdéseiről. Így az a benyomásunk támad, mintha a fő probléma az volna, egységes-e a rendszer vagy sem, és az egységes rendszer minden problémát egy csapásra megoldana, ahelyett, hogy azt kutatnánk, mennyire célravezetők az egyes megoldások, jelen pillanatban melyik volna a legmegfelelőbb. Ezeknek a kérdéseknek a felvetésére annál inkább szükség van, mert a jelenlegi megoldásokat a feltételezett elvárások alapján dolgoztuk ki, tekintetbe véve az előző, meghaladott nevelési rendszer negatív tapasztalatait. Ma már a saját nevelési rendszerünk-

kel kapcsolatosan is vannak tapasztalataink, és minden okunk megvan arra, hogy változtassunk mindazokon a megoldásokon, amelyek nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket, közelebb jutva ezáltal a reform céljai és elvei egészének megvalósításához.

Ilyen értelemben kísérlem meg néhány olyan probléma kiemelését, melyek véleményem szerint figyelmet és gondos elemzést igényelnek, és amelyeket semmiképpen sem lehet az egyének feladatának tekinteni: minden alkotó erőt mozgósítani kell megoldásukra. Éppen ezért megelégszem ezeknek a problémáknak a megvilágításával, anélkül, hogy megkísérelnék megoldásukra javaslatot tenni.

Elsőként az *elemi és az általános oktatás funkciójának és egymás közötti viszonyának kérdését vetném fel*. Oktatási reformunk koncepciója nem látja elő az általános oktatás külön formáit, csak az elemi és a szakirányú oktatást különbözteti meg. Ez utóbbinak az a feladata, hogy mind a továbbtanulásra, mind a munkábalépésre felkészítsen. Ezt sem általános oktatási, sem középiskolának nem tekinthetjük, mivel öt különböző szakképzettségi szintre képesíti a dolgozókat, nem pedig egyre (középfokúra), mint valamikor.*

Vagy azt gondoltuk, hogy a szakirányú középfokú oktatás úgynevezett „közös alapjai” (Vajdaságban: egységes középiskola — a ford. megj.) általános oktatást nyújtanak? Amennyiben úgy véljük, hogy a szakirányú középfokú oktatás szerkezetében csak az úgynevezett „közös alapok” készítene fel továbbtanulásra és csak a hivatásirányúak a munkára — még azt is gondolhatná valaki, hogy a mi feltételeink között a közös alapok gyakorlatilag általános oktatási iskolatípus. De ebben az esetben a szakirányú középiskola a gimnázium rövidített változatának és az egykori szakmunkásképző, valamint a műszaki iskola keverékének mechanikus egybekapcsolása volna.

Ebben az esetben — rejtett formában — továbbra is fenntartanánk az oktatás kettősségét: azok számára, akik „magasabb pozíciókra” mennek, és azokéra, akik azonnal bekapcsolódnak a munkába. Ezzel összhangban lehetővé kellene tennünk a fiataloknak, hogy a „közös alapok” elvégzése után közvetlenül, bármilyen különvizsga nélkül beiratkozhasanak a főiskolára, egyetemre. Mivel pedig ez az eset nem áll fenn, a reform abból állna, hogy mindenkit arra kényszerítünk, hogy miután felkészítettük a tanulásra, előbb szakképzettséget (esetleg foglalkozást is) szerezzen az úgynevezett középfokon, és csak az után folytassa esetleg tanulmányait.

Egyes megoldások, a köztársaságok és tartományok nagyobb részében, mintha ezt a logikát követnék. Mégis, az elsődleges koncepció szerint a közös alapok és a hivatásirányítás szerves egységben (nem pedig mechanikus összefüggéseiben) készíti fel a tanulót mind a hivatásra, mind pedig a továbbtanulásra. Igaz, ebben az iskolában olyan ismeretek elsajátí-

* A közhasználatú általános iskola, általános oktatás helyett az osnovno (obrazovnje) szóra az elemi (oktatás) kifejezést használjuk, hogy a szerbhorvát nyelvben jól elkülöníthető „osnovno” és „opšte” terminusok értelemzavaró keveredését elkerülhessük.

tása is folyik, melyek az általános kultúra keretébe sorolhatók — tehát általános ismeretek —, de mivel az iskola egészében véve különböző szakismereteket is nyújt, továbbá gyakorlati jártasságokat ezeken a szakterületeken, mégsem tekinthető általános oktatási típusúnak.

Nálunk tehát nincs előlátva általános oktatási jellegű iskola létrehozása, hacsak az elemi iskola át nem veszi az általános oktatás funkcióját is. Ebben az esetben a „közös alapok” ismeretanyagát nem az a tananyag képezné, amit ma az általános oktatás részének tekintünk, hanem csak az, ami a szakirányú oktatás anyagával együtt valóban nélkülözhetetlen a továbbtanulás és a munkábalépés szempontjából. Ebben az esetben az a kérdés vetődik fel, milyen terjedelmet és időtartamot adni a közös alapoknak — ezt az ismeretanyagot *teljes egészében* a szakirányú oktatás kezdetére kell-e helyezni, vagy célravezetőbb-e egyes anyagrészeket a szakirányú oktatás folyamán, vagy éppen ennek az oktatási folyamatnak a befejező részében adni.

Ezek a kérdések természetesen igen összetettek, én kissé leegyszerűsítettem őket, hogy hozzáférhetőbbé váljanak azok a problémák, melyek a koncepció és a konkrét megoldások relációján jelentkeznek.

Ismeretes, hogy ezeket a kérdéseket egyes köztársaságokban és tartományokban nem a legvilágosabban oldották meg, némelyikben még ahhoz a felismeréshez sem jutottak el, hogy a megoldásokban mutatkozó következtelenség problémákat okozhat, másutt megoszlanak a vélemények a reform elsődleges konceptusát illetően.

Arra gondolok például, hogy az elemi oktatás és a szakirányú oktatás közös alapjainak sajátos egybekapcsolása eltávolít bennünket reformunk koncepciójától. A JKSZ X. kongresszusának rezolúciója határozottan kimondja, hogy az elemi oktatásnak nyolc évig kell tartania. A rezolúció felhívja a figyelmet az iskoláskor előtti nevelés, az elemi oktatás és a szakirányú oktatás tanterveinek egybehangolására, azt értve ez alatt, hogy ezen oktatási formák mindegyikének megvannak a céljai és a sajátosságai (a közös alapoknak a szakirányú oktatás részeként), ezzel szemben nálunk már hosszabb ideje valami máson dolgoznak: az iskoláskor előtti nevelés valamint az elemi és szakirányú oktatás *közös* tantervi magvának kidolgozásán, ami ezt a három oktatási formát gyakorlatilag egy összefüggő formává teszi.

Egyes köztársaságokban és tartományokban ez már a gyakorlatban is megvalósul: 10 és 11 éves iskolákat hoznak létre, jóllehet nem így nevezik őket. Erre az elképzelésre még szakmai igazolást találnak: az ismeretsajátításnak az életkorral párhuzamos lezárását, a $4 + 4 + 3$, vagy a $4 + 3 + 4$ formula szerint, ami 11 osztálynak felel meg. Ezzel az elemi helyett új általános oktatási típusú iskolát teremtenénk, aminek természetesen az elveszített gimnáziumot is pótolnia kellene.

Hasonlóképpen, amennyiben a közös alapokat nemcsak a szakirányra is képesítő iskolák adják, hanem szervezésileg olyan iskolákat is létrehozunk, amelyek *önállóan csak* a közös alapokat biztosítják, ami után lehetőség van bármelyik szakirányú iskolába való beiratkozásra, ebben

az esetben az ilyen önállósult iskolák a „közös alapokat” elkerülhetetlenül a rövidített gimnáziumhoz hasonló általános oktatásként nyújtják. Ezek tehát semmilyen munkára nem teszik a tanulókat alkalmassá, ami az ilyen megoldást eltávolítja a reform koncepciójától. A közös alapokat Szlovéniában nem úgy kezelik, mint külön iskolai tantervet, melyet be lehet írni és be is lehet fejezni, hanem mint az egységes hivatásirányú iskola tantervének részét, melynek keretében párhuzamosan történik mind a szakismeretek, mind a közös alapok elsajátítása.

Az első esetben lényegében az elemi iskolát veszítjük el, a másodikban megőrizzük az átalakult gimnáziumot, de mind az első, mind a második esetben a szakmában való gyakorlati munkára történő felkészítés leszűkített lehetőségei következtében, a kiutat abban fogják keresni, hogy a gyakornoki évet az oktatási rendszer kötelező elemévé tegyék, ami ténylegesen az oktatás időtartamának növelését jelenti, a tanulmányi idő csökkentése helyett, amire a reformtörekvések irányulnak.

A problémával kapcsolatban nem ajánlok megoldási javaslatot; a probléma szakmai és tudományos tanulmányozást igényel, a konkrét megoldások kidolgozása csak ezután következhet. Mégis, a probléma megközelítése impliciten tartalmazza azt az eszmei irányvonalat, melyen a megfelelő megoldás feltételezhető és várható. Véleményem szerint a megoldás abban kereshető, hogy leépítsük az egységes alapok intézményesített jellegét, hogy ne konstituálódhasson a hivatásirányú képzéstől függetlenített, különállóan elvégezhető programként.

Második kérdésként azt vetném fel, hogy a *középfokú szakirányú iskolában az egész generáció azonos felkészítésben részesül mind a továbbtanulásra, mind a munkára*, — az első foglalkozás elsajátításáig — azzal az igénnyel összhangban, hogy fel kell számolni az oktatási rendszer dualizmusát, vagyis azt, hogy a fiatalokat külön képezzük a munkás, külön a tisztviselői foglalkozásokra, illetve a vezető funkciókra. Ezzel egyidejűleg az az osztályérdek is megvalósulna, hogy társadalmi szempontból minden fiatalnak azonos feltételeket nyújtunk a továbbtanulásra.

Ha figyelmesen olvassuk a JKSZ X. kongresszusának az oktatási reformra vonatkozó rezolúcióját, arra a következtetésre jutunk, hogy az a fiatal nemzedékek eddigi oktatási színvonala — az elemi oktatás szintje — helyett kötelező szintként az első hivatásra való képzés és a továbbtanulásra való felkészítést javasolja. Úgy vélem, hogy éppen ezt lesz a legnehezebb elérni. Csak a fokozatosság vezethet eredményre — márhóholnapra semmi sem érhető el.

Az utóbbi években gyakran hallottuk emlegetni, hogy a jelenlegi reformmegoldásokkal megszüntettük az oktatás dualizmusát, ezzel szemben a valóság az, hogy a dualizmus — megváltozott formában — ismét jelen van. A szakirányú oktatásban, a harmadik és a negyedik szakképzettségi fokozat szintjén jelentős mértékben sikerült kiegyenlítőnk az oktatást, a munkás- és a tisztviselő-foglalkozásokra egyaránt, ezzel szemben az első és a második szakképzettségi fokozat megszerzése gyakorla-

tilag kívülmaradt a jelenlegi rendszeren, vagy kívülről, szervesen (választhatóan) kapcsolódik hozzá. Ezek az egykori szakképzetlen és félszakképzett munkások, tehát kifejezetten munkásfoglalkozások, melyeknél a fizikai munka jelenléte a lényeges sajátosság. Ez pedig azt jelenti, hogy ebben a tekintetben úgyszólván a fél generáció kívülrekedt a megreformált iskolán: azok, akik már az elemi iskolából kimaradnak, akik nem iratkoznak be a közös alapokra, vagy onnan maradnak ki, akik nem iratkoznak be a szakirányú iskolába, vagy nem végzik azt el.

Valójában tehát a munkás- és a tisztviselőképzés dualizmusát csak az előző, úgynevezett szakképzett szinttől felfelé küszöböltük ki. Amikor erre rámutatok, semmiképpen sem szándékozom ezzel lebecsülni azt, amit elértünk, ellenkezőleg: állítom, hogy ez jelentős eredmény. Arra szeretnék csak utalni, hogy amíg a társadalmon belül fennáll — még ha megváltozott formában is — a szellemi és a fizikai munka megosztottsága, nagyon nehéz ezt a jelenséget *teljes egészében* törölni az oktatási rendszerből, márpedig ilyen természetű illúzióink — úgy tűnik — voltak. Mégis azon a véleményen vagyok, többet el lehet érni, mint amennyit eddig elértünk, különösen az első és a második szakképzettségi fokozat elnyerésének a rendes oktatási rendszer szerves részévé tételével. Ezen a téren a legszerényebb eredményeket is becsülni kell.

Úgy tűnik, hogy a fő buktató a jelenlegi közös alapok tananyagának terjedelme és szintje — más szóval: nehézségi foka —, valamint az, hogy mindezt, teljes egészében, a szakirányú középiskola kezdetére helyeztük. Azok számára, akik saját reális lehetőségeik alapján, továbbá a gazdaság valós, sőt hosszú távú szükségleteinek megfelelően egyszerűbb, első vagy második szakképzettségi szintű foglalkozást választanak, a közös alapok túl nehéznek és a munkahelyi igényekhez mérten aránytalannak tűnnek, a továbbtanulás tekintetében viszont értelmetlennek, hiszen a továbbtanulás lehetősége számukra csak mint távoli, elég bizonytalan lehetőség jelentkezik (egyébként azonnal folytatnák tanulmányaikat, addig pedig, az évek folyamán, az elsajátított tudás feledésbe merül. Éppen ezért ezek a fiatalok gyakorta a foglalkoztatási érdekközösségek által szervezett tanfolyamokon jutnak el az első és a második szakképzettségi fokozat megszerzéséig, a gazdaság tényleges szükségleteihez és igényeihez igazodva.

Azok viszont, akik beiratkoznak a közös alapokra és sikerrel el is végzik, úgy tekintenek erre, mint aki túljutott a felsőoktatásra való eljutás útjába tornyosuló legnagyobb akadályon. Éppen ezért, közülük gyakorlatilag senki sem törekszik arra, hogy „választhatóan” megszerze az első és a második szakképzettségi fokozatot, hogy munkába lépjen, ugyanígy aránylag kevesen állnak meg a harmadik fokozaton is, ami nagyjából az egykori szakképzett munkás képesítési szintjének felel meg, hanem arra törekednek, hogy egy füst alatt túljussanak a negyedik fokozaton is, amelyen a feladatok ha nem is túlnyomó, de nagy részét a korábbi technikus munkafeladatok képezik, abban a reményben, hogy rögtön — amíg ismereteik még frissek — folytathatják tanulmányaikat a felsőoktatás szintjén.

A dilemma a következő formában vetődik fel: ha arra törekszünk, hogy a közös alapokat az egész generáció elvégezze, ez a színvonal leszállítását követeli meg, ez viszont azzal a veszéllyel jár, hogy nem nyújt elegendő tudást a felsőoktatásra való beiratkozáshoz. Ez a megjegyzés a közös alapokra vonatkozóan, helyel-közzel már ma is elhangzik. Ha viszont emeljük a közös alapok színvonalát, ezzel automatikusan kirekesztjük onnan az ifjúságnak azt a részét, amelynek sem reális feltételei, sem szüksége nincs arra, hogy ezt elvégezze.

A közös alapoknak minden esetre tartalmazniuk kell mindazokat az ismereteket, amelyek minden öngazgató számára szükségesek, azokat, amelyek az első és a második szakképzettségi fokozat elsajátításához szükségesek, továbbá amelyek alapot adnak a harmadik és a negyedik fokozathoz, végül amelyek nélkül nem juthat el a felsőoktatás szintjére. Jogos a kérdés: nem volna-e célravezetőbb a közös alapok tantervi anyagát ilyen módon felosztani és akkorra időzíteni, amikor a fiataloknak erre szükségük van, azaz, a magasabb szakmai ismeretsajátításra való iratkozásuk előtt. Ha ezt a sokféle ismeretanyagot egyszerre és előre adjuk, elkerülhetetlenül fakulni fog, mivel a tanulás nem folytatódik azonnal tovább, hiszen az első foglalkozás elsajátítása után — legalábbis elvben — néhány évi munka következik, valamint a katonai szolgálat is.

Nem leegyszerűsítése-e a kérdésnek, nem a feladat vulgáris megközelítése-e, hogy ezt a tudásanyagot egyszerre akarjuk átadni, tekintet nélkül az időrendi, tényleges szükségletre? Elvégre a továbbtanulási esélyegyenlőséget azzal biztosítjuk csak, ha a szükséges tudást akkor adjuk át, amikor az múlhatatlan. Ha viszont arra kényszerítjük a tanulókat, hogy a tudást akkor sajátítsák el, amikor időbelileg nem tudják hasznosítani, ezzel a továbbtanulásnak csak absztrakt, nem pedig reális lehetőségét teremtettük meg. Ebben az esetben nem biztosítottuk a legmegfelelőbb módon az osztályérdekek megvalósítását sem.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a jelenlegi megoldások sem a továbbtanulási esélyegyenlőséget, sem a munkára való alkalmassá tételt nem biztosítják. Különösen hátrányos mind a munkára való alkalmassá tétel, mind a továbbtanulás szempontjából azoknak a helyzetek, akik az első és a második szakképzettségi fokozat elsajátítását túzték ki célul, ezzel szemben rendkívül kedvező helyzetben vannak azok, akik az első foglalkozás elsajátítása után nem lépnek munkába, hanem megszakítás nélkül folytatják tanulmányaikat a legmagasabb szakképzettségi szintig.

Azokat a törekvéseket, melyek arra irányultak, hogy a közös alapok ismeretanyagát célszerűen rendezzék el, az ismeretsajátítás tényleges szükségletétől függően, eddig gyakran technokratikusnak bélyegezték, azoknak tulajdonítva, akik aranykezű, de üresfejű munkásokat szeretnének. Minden bizonnyal vannak olyan technokraták, akik bíznak abban, hogy ezzel a megoldással elérik a nekik tulajdonított célt. Megtörténhet ezzel szemben, hogy reményeikben csalatkoznak, mert a munkás — úgy lehet — könnyebben határozza el magát a továbbtanulásra, ha a társadalomtól pontosan időzítve kapja meg a továbbtanuláshoz szükséges előismereteket.

Ha a jelenlegi, meglehetősen magas szintű közös alapok „egy tömbben” való elsajátításának rákényszerítésével az a célunk, hogy öngazgatóink, kivétel nélkül mind, magas általános műveltségi szintet érjenek el, miközben szem elől tévesztjük azt aényt, hogy emiatt a továbbtanulás reális lehetőségei a fiatalok nagy hányada számára csak absztrakt lehetőséggé válnak — ez melléfogás mind a cél, mind az eszközök tekintetében. Nehéz szabadulni a népművelő — ezen belül is a túlzottan iskolaközpontú — szándékkal igazolt voluntarizmus gondolatától. Mert a magasabb általános műveltségi szint nemcsak iskolarendszerű formák útján sajátítható el, hanem a művelődési öntevékenységek eredményesebbé tétele, az önművelés különböző formáinak fejlesztését célzó tömeges inventív tevékenységek útján, stb.

Azon is el kellene gondolkodni, hogy annak a koncepciónak a realizálása esetén, mely szerint az egész nemzedék középiskolai szinten jut el az első foglalkozásig, a fiatalok mely életkorban juthatnak el a tudományos fokozat megszerzéséig. Mert ez a koncepció, az első foglalkozás középfokon való elsajátításának koncepciója — az egész generációra alkalmazva —, csak abban az esetben tartható fenn, ha a tényleges társadalmi szükségletek a *munkában* nyilvánulnak meg, nem pedig az absztrakt társadalmi egyenlőségben, ami sok tekintetben távolról sem jelent még tényleges egyenlőséget.

Harmadik kérdésként a *munkára nevelést és a munkaoktatást* említeném, vagyis hogy milyen módon biztosítható a munka nevelési funkciója az oktatási folyamat és az oktatási rendszer egészében, továbbá hogy milyen mértékben tesszük lehetővé a fiatalok számára a meghatározott szakmák konkrét munkáihoz szükséges ismeretek és jártasságok elsajátítását.

Megkockáztatom kimondani, hogy országszerte nem végeztük még el mindazokat a szükséges előkészületeket, melyek egyrészt a munkaszervezeteket tennék alkalmassá arra, hogy megteremtsék a tanulók számára mindazokat a munkafeltételeket, melyeket a közös alapok oktatása, valamint a szakirányítás igényel, másrészt viszont azokat a dolgozókat sem készítettük fel pedagógiailag és didaktikailag, akik a munkaszervezetekben a tanulók munkáját vezetik. Ismeretes, hogy nem minden munkának van meg a kívánt pedagógiai funkciója. Mint ahogy a marxizmus oktatása, ha autoritárius módon adják elő — a hittanhoz hasonlóan —, a várttal éppen ellentétes hatást válthat ki, ugyanígy a megfelelő pedagógiai megközelítés hiányában a munka is lehet negatív hatású. A legközönségesebb munkafeladatok végeztetése — a gyárudvarok és elhanyagolt utcák takarítása —, amiből túl sok jut a közös alapok tanulmányi idejére, vagy a normát hajszóló munkás „megfigyelése”, a gyakorlati munka legrosszabb formái, ez utóbbi pedig, passzivitásra készítő jellege következtében, a tanulás legrosszabb formája is.

Ismeretes, hogy a képzés alatt a gyakorlás folyamata is értendő, a fokozatosság és rendszeresség elvének tiszteletben tartásával, de mindez nem juthat kifejezésre, ha a munka „megfigyelésre” szűkül. Az említett

és hasonló elveket nemcsak egy konkrét munkára való betanításkor kell tiszteletben tartani, hanem a gyakorlati munka minden formájánál, így a közös alapok tartama alatt is. Megfigyelés útján meg lehet ugyan ismerni a termelési folyamatot, de a munkavégzést elsajátítani, vagy a társult munka termelési viszonyaival megismerkedni nem, még kevésbé lehet részt venni benne.

A konkrét gyakorlati munkának természetesen újra és újra ki kell fejeznie a korszerű közgazdasági, szociális és etikai ismereteket és értékeket is, mint a munka értelmezésének összetevő elemeit, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy a fiatalok reális viszonyt alakítsanak ki a munkát, annak különböző formáit és feltételeit illetően, kizárva a kritikátlan vagy kritizáló, nihilista vagy apologetikus viszonyt.

Feltétlenül ki kell tehát dolgozni: a munka milyen formáit kell biztosítanunk minden környezetben, a nevelési folyamat céljai elérésének biztosításához. Ahol ezek a feltételek nincsenek meg, inkább nem kell munkaoktatást végezni, vagy csak olyan mértékben, amit a reális feltételek lehetővé tesznek. Lehetséges, hogy a megválogatott munkaszervezeteken belül le kell választani egyes üzemszlegeket, ott a tanulók számára „munkahelyeket” nyitni, pedagógiaileg felkészíteni a munkaoktatást vezető mentorokat és a leválasztott üzemszlegben belül öngazgatási termelő viszonyokat teremteni.

Ez mindenesetre drága oktatási forma, kiváltképp ha az egész generációra kiterjed: drága gépek, sok selejt, alacsony termelékenység. Éppen ezért meg kell találni a módját, hogy annak a munkaszervezetnek, amelyik munkaoktatást végez, a többi munkaszervezetek megtérítsék ezeket a költségeket, mint ahogy az iskoláknak is fizetnek az oktatásért. Ha továbbra is frázisként emlegetjük, hogy ez a társult munka kötelessége, ha elvárjuk, hogy egyes munkaszervezetek díjtalanul tegyék lehetővé a fiatalok munkaoktatását, a haladás csak korlátozott lehet.

A munkaoktatás és az első foglalkozással kapcsolatos munkakészségek elsajátításában mutatkozó gyenge eredményeknek az említettekén kívül még legalább két oka van. Az egyik a jó tankönyvek hiánya, a másik a gyakorlati munkára szánt idő rövideje, mind a közös alapok, mind a szakirányítás idején. Szerbiában például a közös alapok időtartama alatt a tanulók gyakorlati munkája mintegy 15 nap évente. A szakirányítás keretében Vajdaságban például az építőipari szakmákon csak a harmadik fokozaton van évente 210 óra és a 15 nap folyamatos gyakorlati munka, a kőműves, ács, kőfaragó, keramikus, vízvezetékyszerelő, stb. szakmákon. Valamikor ilyen óraszámokkal a szakosító tanfolyamokat tartották, nem a szakképzettség megszerzését! Sokszor arra hivatkoznak, hogy az iskola még senkit sem tanított meg dolgozni; ezt nem is igényli senki, az viszont jogos elvárás, hogy a munkaszervezetben folyó gyakorlati munkára jusson elég idő, az iskolában végzett elméleti munkával párhuzamosan, egyébként a foglalkozások tanítása elméleti síkon, iskolai módon megy végbe, ez pedig ellentmond a reform törekvéseinek.

Minden köztársaságban és tartományban nagy gond a tankönyvek hi-

ánya. A helyzet esetenként különböző, a legsúlyosabb Kosovón: a szakoktatásra 500 tankönyvet kellett volna előkészíteni, de csak 28 készült el. Ilyen körülmények között még a szaktárgyakat is szakmailag vagy pedagógiailag sok esetben nem kellően felkészült oktatók előadásain írt jegyzetekből tanulják a tanulók.

Szembe kell néznünk ezekkel a problémákkal, és ahelyett, hogy kognokul erőltetünk olyan megoldásokat, melyekhez nincsenek meg a feltételek, azok felé kell fordulni, amelyek reálisaknak tűnnek.

A negyedik kérdés *a munkavégzés melletti* vagyis a permanens képzés, amivel sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem sokat foglalkoztunk.

Tekintettel arra, hogy elvileg az első foglalkozás elsajátítása utáni képzésnek teljes egészében munkavégzés melletti képzés formájában, permanens képzésként kell végbemennie; az ugyanazon szakképzettségi fokozaton belüli tudásfelfrissítésnek és -kiegészítésnek ugyanúgy, mint a magasabb szakképzettségi fokozat megszerzésének. Ez mindenekelőtt attól függ, amennyire sikerült célszerűvé tenni az első foglalkozás megszerzését. Ha a fiatalokat felaprózott szakmai profilokra képezzük ki, elke ülhetetlen a gyakoribb átképzés szükségessége, ami az utólagos oktatást terjedelmesebbé teszi. Ez egyike azoknak az érveknek, melyek az első foglalkozás esetében a szakmai profilok felaprózása ellen szólnak. Ez teheti csak lehetővé azt is, hogy a nemzetiségek nyelvén is biztosítani tudjuk ennek az oktatásnak a folyamatosságát, ami nemcsak Vajdaságban érdemel megkülönböztetett figyelmet, hanem országos érvényű elv.

Másrészt viszont éppen a permanens képzés elveinek feldolgozása során figyelhetünk fel egyes veszélyes elhajlásokra, mint amilyen a kommercializálódás, a túlfokozott képzettségi igények kimutatása, az oktatásnak az ember fölé emelkedő hatalommá válása. Különösen fontos újra és újra megvizsgálni, vajon az egyes képzési szükségletek reálisak-e, hatásuk hozzájárul-e a termelés növekedéséhez, az öngazgatási viszonyok fejlődéséhez, az emberi személyiség gazdagodásához, vagy terméketlen ismeretanyag, ami csak igazolatlan társadalmi költséggel jár. Ismeretes, hogy nálunk éppen az oktatás egyike a társadalmi tevékenységek legextenzívebben fejlett területeinek, sőt a társadalmi tevékenységek területén megnyilvánuló strukturális zavarok egyik előidézője, amihez a tanügyi dolgozók egyes kategóriái személyi jövedelmének kifejezett lemaradása is járul.

A mondvacsinált oktatási szükségletek közül a kitalált foglalkozásokra való felkészítést említeném, mint amilyenek a kulturológusok, akik közül senki sem tud elhelyezkedni, ezért vagy át kell képezniük magukat, vagy tovább kell tanulniuk, vagy olyan munkát kell vállalniuk, amire nincs képzettségük. Mondvacsinált oktatási szükséglet az is, ha az alsó vagy középfokú összetettségű munkára felsőfokú összetettséget erőltetünk, például a gyermekgondozók, vagy az ápolónők esetében. Objektive az egész társadalom szintjén valótlannak bizonyul az oktatási szükségletek egy része — megállapítható, hogy a polgárok közül sokan képzettségi szintjüknél alacsonyabb összetettségi fokú munkát végeznek. A Jugoszláv

Gazdasági Kamara adatai alapján folyamatosan nő az ilyenek száma. Ez azt bizonyítja, hogy az értelmiség egy részének nincs kellő felelősségérzete, ahhoz az alkotómunkához, amelyre képesítésük van, de az oklevelek inflációját is, melyek magasabb személyi jövedelmet biztosítanak, függetlenül a munka eredményeitől, de még a munka összetettségétől is.

Tekintettel arra, hogy a permanens képzés kérdései még kidolgozásra szorulnak, még nem nyert polgárjogot az a felfogás, hogy a teljes felső-oktatást munkavégzés melletti képzés keretében kellene végezni, még kidolgozásra szorulnak a munkavégzés melletti oktatás kritériumai, még nem világosak az igények a tudás felrészítésével kapcsolatos kritériumok indokoltságát illetően. A kiegészítő és továbbképzéssel lényegében továbbra is a munkásegyetemek foglalkoznak — kommerciális alapon — és kérdés, hogy az oktatási rendszer mennyiben képes a munkavégzés melletti képzéssel foglalkozni.

Otödik kérdésként *az oktatás modernizálását*, sőt az egészében vett oktatás pedagógiai reformját említeném. Olyan benyomásom van, hogy ezt az elmúlt évek során indokolatlanul elhanyagoltuk, sőt lebecsültük. Igaz, kezdetben voltak olyan csoportok és egyének, akik az oktatás reformját — ahelyett, hogy a társadalmi viszonyokra is kiterjesztenék — kizárólag pedagógiai reformként próbálták kezelni. Ezért a legjelentősebb alkotóerőket a társadalmi viszonyok változásának biztosítására kellett mozgósítani. Most viszont olyan helyzetben vagyunk, hogy ezeknek a viszonyoknak a továbbfejlődése attól függ, a pedagógiai reform milyen ütemben teremti meg a változás feltételeit. Ebből következik, hogy a pedagógiai reformot legsürgősebb feladataink egyikének tartom.

Iskoláinkat úgy kell beállítani, hogy az új ismeretek „megtanulása” az iskolában történjen. Otthonra csak olyan feladatok maradhatnak, melyeket a tanulók valóban önállóan el tudnak végezni: az elsajátított ismeretek begyakorlása, megerősítése. Ebben az esetben a tanulók nem függenek többé a család szociális körülményeitől. Az így megszervezett iskola hatékonyabban és reálisabban biztosíthatná a továbbtanulási esélyegyenlőséget, mint számtalan más szervezési intézkedés.

Az iskolákat tehát országszerte kabinetekkel és korszerű taneszközökkel kell felszerelni, az oktatókat olyan helyzetbe hozni, hogy a felkészülést angazsáltabban végezzék, mint a kivitelezést; ez utóbbiban a tanulóknak kellene jóval aktívabbnak lenniük. Ez a fajta oktatás sajátos — tömör — tankönyveket is igényel. A fiatalokat az elemi iskola alsó osztályától kezdve képessé kell tenni a tudás forrásainak felhasználására, ezeket minden iskolának megfelelő példányszámban kell biztosítani, a tanulókat pedig felkészíteni az önművelésre. Természetes, hogy erre a munkára az oktatókat is fel kell készíteni; hozzá kell őket szoktatnunk a legkorszerűbb taneszközök használatához, a pedagógusképző iskolákat a legjobban felszerelni, a pedagógusnövendékeket pedig a legkorszerűbb permanens képzésnek alávetni.

Önök minden bizonnyal sokkal jobban tudják nálam, milyen a korszerű iskola és a korszerű oktatás, azért említem csak, hogy felhívjam a

figyelmet a hazai oktatás leggyakoribb formáinak hiányosságaira és elmaradottságára. Iskoláinkban ma még többnyire csak előadásokat tartanak és feleltetnek, a tanulás pedig otthon történik. A tanulás folyamatában tehát a pedagógus alig van jelen. Ez az oka, hogy eluralkodott a verbalizmus, hogy a részletekbe menő tudás a követelmény. Kevés a szaktanterem, rosszul felszereltek, de még ami van, azt sem használják eléggé, a pedagógiai munka általános helyzete miatt. A szerbiai adatok szerint — pedig Szerbia fejlett köztársaság —, a múlt évben a középiskolák és oktatási központok az iskolatér, felszerelés és taneszköz-normatívumok 46,05 százalékával rendelkeztek; tudnunk kell, hogy ezek a normatívumok sem túl magasak, sem túl korszerűek. Iskoláinkban már megjelentek azok a munkatárs-profilok, amelyek nem vesznek részt közvetlenül az oktatásban — didakto-technikusok, művelődési és sportszakosztályok vezetői, könyvtárosok, stb. — de munkafeltételeik az előbb felsorolt okokból kifolyólag meglehetősen korlátozottak.

Elmondhatjuk, hogy iskoláztatásunk, a munkaeszközökkel való felszereltség tekintetében sokkal alacsonyabb technológiai szinten van, mint sok gazdasági tevékenységi ág. El kell jutnunk végre ahhoz a felismeréshez, hogy korszerűtlen eszközökkel és módszerekkel nem képezhetünk haladó öngazgatókat és korszerű termelőket. Éppen ezért a tanügyi munkásaink által elért eredményeket kimagaslóaknak kell tekintenünk.

Vannak még természetesen olyan jelentős kérdések, amelyek megérdemelnék, hogy foglalkozzunk velük, de a felsoroltakat találtam legaktuálisabbaknak. Amikor ezekre hívtam fel a figyelmet, szem előtt tartottam azt is, hogy Vajdaságban február végéig tart az oktatás és nevelés szocialista öngazgatású átlényegítése eredményeinek közvitéje, a javasolt intézkedések és a további tevékenység tervével a Szocialista Szövetség Tartományi Választmányának Elnöksége is foglalkozott; ez a legjobb alkalom arra, hogy a felsorolt kérdéseket sokoldalúan, demokratikus úton vitassák meg.

Meggyőződésem, hogy az eredmények nem maradnak el.

Rezime

Aktuelna pitanja našeg obrazovnog sistema

U pogledu socijalističkog samoupravnog preobražaja vaspitanja i obrazovanja kod nas, u poslednje vreme je mnogo učinjeno, ali je činjenica, da teži deo posla tek predstoji. Akcije, započete posle X kongresa SKJ na reformi obrazovanja, odvijaju se u četiri osnovna pravca: integrisanje vaspitanja i obrazovanja u celinu udruženog rada; osposobljavanje osnovnih organizacija udruženog rada za preuzimanje obrazovne funkcije; samoupravni preobražaj obrazovnih ustanova; reforma vaspitno-obrazovnog sistema, saglasno principima povezivanja rada i obrazovanja i permanentnosti obrazovanja.

Sve te akcije koje su vođene i koje se vode i danas, naišli su na otpor nekih građansko-konzervativnih i tehnokratskih grupica i pojedinaca, koji su u re-

formi videli opasnost za privilegije koje su uživali u tradicionalnom, na dualizmu zasnovanom obrazovnom sistemu. Njihov otpor je doduše oslabljen, ali se s njim još dugo mora računati.

Predstojeći zadaci determinisani su problemima, koji zahtevaju temeljnu analizu i preispitivanje, ali i angažovanost svih stvaralačkih snaga na njihovom rešavanju. Najznačajnija od tih pitanja su sledeća: pitanje funkcije osnovnog i opšteg obrazovanja i njihov međusobni odnos; osposobljavanje celih generacija i za rad i za nastavljanje školovanja; pitanje radnog vaspitanja i obrazovanja za rad; obrazovanje uz rad i iz rada; modernizacija nastave — pedagoška reforma obrazovanja. Sva ova pitanja zahtevaju svestrano i demokratsko razmatranje, uz učešće svih društvenih činioca.

Kurzfassung

Aktuelle Fragen unseres Bildungsystems

In Hinsicht der sozialistischen- der Selbstverwaltung entsprechenden — Umgestaltung der Bildung und der Erziehung, ist bei uns in der letzten Zeit viel getan worden, es steht jedoch fest, dass der schwerste Teil der Sache noch vor uns steht. Tätigkeiten die in der Reform der Bildung nach dem X. Kongress des Verbandes der Kommunisten Jugoslawiens vorgenommen sind, entwickelten sich in vier Hauptrichtungen: die Integration des Erziehungs- und Bildungswesens in die Gesamtheit der vereinigten Arbeit; die Erziehung der Grundorganisationen der vereinigten Arbeit, um die Funktion der Ausbildung übernehmen zu können; die selbstverwaltungsmässige Umgestaltung der Bildungsorganisationen; Reform des Erziehungs- und Bildungssystems auf Grund der Prinzipien der Verbindung der Arbeit und der Erziehung, sowie auf Grund der permanenten Bildung.

Alle diese Tätigkeiten die geführt worden sind, und noch geführt werden sind auf Widerstand von bürgerlich-konservativen und technokratischen Grüppchen und einzelner Menschen gestossen, die in der Reform eine Gefahr für die Vorzüge — die sie in dem auf dem Dualismus begründeten Erziehungssystem gehabt haben — sehen und befürchten. Ihr Widerstand ist zwar geschwächt, aber man muss damit noch lange Zeit rechnen.

Die vor uns stehenden Aufgaben sind durch Probleme determiniert, die eine gründliche Analyse und Durchforschung, sowie auch Engagement aller schaffenden Kräfte zu ihrer Lösung unbedingt verlangen. Die wichtigsten dieser Fragen sind die Folgenden: die Frage der Funktion der Grund — und Allgemeinbildung und ihr Verhältnis zueinander; die Befähigung ganzer Generationen sowie für die Arbeit, so auch für die Weiterführung der Schulbildung; die Frage der Arbeitererziehung und der Bildung für die Arbeit; die Bildung bei der Arbeit und aus der Arbeit; die Modernisierung des Unterrichts — die pedagogische Reform der Bildung. Alle diese Fragen verlangen vielseitige und demokratische Behandlung sowie die Teilnahme aller Faktoren der Gesellschaft.