

ISKOLÁINK PROBLÉMÁI ÉS FELADATAI

I.

Harc a Formalizmus ellen

Irta: Lőrinc Péter

Az iskola demokratizálása nem csupán annyit jelent, hogy mindenki részére lehetővé tesszük az iskolába járást, de és pedig főleg azt jelenti, hogy mindenki olyan magas műveltségi fokra juthasson, amelyen nem csupán mint élvezője, közönsége, de mint tevékeny alkotó munkása is bekapcsolódhat a népi kultúrába és ezt ezáltal egyre inkább népibb és egyre magasabb színvonalra emeli. Távolléunk ma még természetesen attól, hogy minden ember résztvehessen a teremtő és népszerűsítő kultúrmunkában, habár egyre többen juthatnak el iskoláinkba, egyre többen végzik el a hétéves iskolát. Ha csak vajdasági magyar iskolai keretek között maradunk is, akkor is szembeeső az az óriási különbség, amely az egykori és mai kultúr színvonal között fennáll. Hiszen ma már 42 algimnázium terjeszti a tudományt magyar nyelven Vajdaságban és ehhez járul a három, azaz szeptembertől kezdve már a négy magyar főgimnázium is, hogy ne is említsük a szakiskola-alapot nyújtja és azt is akkor, ha a mennyiség minőséggel párosul, ha azokat köztük a két magyar tanítóképzőt. Mindez persze csupán az első ezek az iskolák csakugyan népi kultúrát terjesztenek, csakugyan olyan kultúrát adnak, amely a végzett növendékeket képesíti arra, hogy mind a gazdasági életnek, a kulturális munkába bekapcsolódhassanak és hazánkat és népeinket magasabb szintre emeljék. A minőség kérdése ugyanolyan fontos, mint a mennyiség kérdése. A mennyiség kérdése egyre inkább halad a teljes százszázalékos megoldás felé, olyannyira, hogy ma már csakugyan elérkeztünk arra a pontra, hogy a minőséget aláhúzottan kell hangsúlyoznunk. Elsősorban persze a káderkérdés megoldásáról van szó. De a káderkérdés nem csupán annyit jelent, hogy a kulturális életnek új és hozzáértő munkásokat adunk, de annyit is, hogy új embereket teremtünk, olyan embereket, akik mind környezetükben, mind önmagukban is építik, formálják a szocializmust. Új világnézetű, új erkölcsű, elmélyültebb, nagyobb tudású, tudásukat a gyakorlatban alkalmazni tudó, alkotóképesű és alkotókedvű embert akarunk teremteni és teremtünk meg, olyan embert, aki kifejleszti egyéniségét, de nem lát különbséget egyéni érdekei és a közösség érdekei között, aki levetkőzte már »a tenni« és »bírnia«, a »mindenáron kitűnni« akarást és meghunyászkodást.

Ha így vetjük fel az iskola problémáját, a minőség szempontjából, amelyet az iskola már ma nyújthat, akkor természetesen rengeteg megoldásra váró probléma áll már első pillantásra is előttünk. Annyi bizonyos: középiskoláink nemcsak mennyiségileg, de minőségileg is hatalmasat fejlődtek.*) Óriási a különbség a három év előtti és a mai középiskolák között. De persze nem jelenti azt, hogy már nincs több tenni

*) Mióta, vagy három éve, hadat üzentünk a formalizmusnak.

való, hogy már nincs több probléma, hogy már megpihenhetünk babórainkon. Inkább mondhatnók ellenkezőleg azt, hogy minél több problémát oldottunk meg, annál több új probléma jelentkezik, minél nagyobb magaslatra jutottunk el, annál nagyobb távlatok nyílnak előttünk.

Ha az anyagi feltételek, ha az anyagi alap meg van, úgy az emberekben, szakemberekben, a káderekben áll és múlik egyebek között az iskolakérdés is. Ezzel semmi esetre sem akarom azt mondani, hogy anyagi téren már nem akad több tenni való. **Ellenkezőleg:** minél több iskola nyílik, annál több ezen a téren is a szükséglet, holott távol állunk attól, hogy meglévő iskoláink is el lennének látva mindazzal, amire egy jól felszerelt iskolának szüksége van. Óriásiak még ezen a téren is a teendők. De egyelőre ma, a jelen helyzetben a káderekérdés a legfontosabb probléma és ez az a kérdés, amellyel első sorban akarok foglalkozni.

Új emberek teremtése iskoláink egyik feladata. De ahhoz, hogy új embereket teremthessünk — magunk is új emberré kell, hogy váljunk! Ahhoz, hogy marxista-leninista tudást, világszemléletet adhassunk, magunk is marxistákká kell, hogy legyünk, magunk is meg kell, hogy ismerkedjünk a marxizmus-leninizmus alapelveivel és pedig olyan mértékben, hogy ezeket az elveket ne csupán ismerjük, de azokat vértünké és izmunkká lényegítsük át. Új emberekké kell, hogy alakuljunk magunk is, olyan új emberekké, akiknek nem okoz gondot a marxizmus alkalmazása sem szaktárgyunkban, sem a politikában és magánéletünkben sem; akiknek a tudományos, a marxista felfogás annyira lényegünké vált, hogy másképen már nem is tudunk gondolkodni, nem is tudunk cselekedni. Ez azt is jelenti természetesen, hogy nem leszünk olyan egykori tipikus tanárok többé, akik csak az elmélet terén tudtak, esetleg jelentőset is alkotni, nyújtani, de elveszték a gyakorlati életben még akkor is, ha szakmájukról volt szó; ellenkezőleg teljes egységbe fogjuk a gyakorlatot és elméletet.

Eljutottunk-e már erre a magas fokra? Természetesen — nem. Ez egyelőre még a messze cél, — de nem elérhetetlen. Ellenkezőleg olyan cél, amely felé már ma is haladunk és amelyet többé-kevésbé már sokan elértünk, megvalósítottunk; legalább is igyekszünk megvalósítani. És ez is sokat jelent. Hiszen, ha arra gondolunk, hogy sokan, nagyon sokan, még berzenkedve fogadjuk a kritikát és sokunknak még az igyekezet, amely feltétlenül az első lépés a nagy úton, maga is sokat jelent.

Nagyon sok olyan tanárunk van már ma, aki mind az elmélet, mind a gyakorlat terén helyén van és olyan feltételeket teremt munkája részére ott is, ahol ezek nem voltak meg, amelyek lehetővé teszik számára az elmélet alkalmazását a gyakorlatban és ezzel a gyakorlat vizsgáztatását is az elméletre. Ismerünk olyan magyar középiskolát is Vajdaságban, ahol még két évvel ezelőtt nem volt sem szertár, sem laboratórium és ahol ma a tanár és tanulók együttműködése következtében pompás ásványtani, biológiai, fizikai és vegytani szertárak állnak a diákok rendelkezésére és ahol már ott tartunk, hogy a diákok önálló kísérleteket folytatnak és azoknak minden egyes mozzanatát híven jegyzik kísérleti füzetükbe, hogy ezáltal is kifejlesszék elméleti tudásukat ugyanakkor, amikor gyakorlati emberekké is nevelik magukat, akik az elméletet bármikor át tudják váltani cselekedetté — Ötéves tervvé.

Ilyen esetet és ehhez hasonló más esetet nagyon sokat sorolhatnánk fel. Azt jelenti-e mindez mégis, hogy már semmi teendő sincs ezen a téren?! Azt, hogy már megnyugodhatunk?! Semmi esetre sem jelenti azt. Ellenkezőleg, Tegyük csak sétát a vajdasági iskolák körében: gim-

náziumokban, vagy tanítóképzőkben, sőt a Tanárképző főiskolán is; szerb iskolákban vagy magyar, szlovák, román, ruszin iskoláinkban és mindenütt arra az eredményre jutunk, hogy éppen ezen a téren még igen sok a teendő. Diákjaink még mindig túlfelkészültek, még mindig túlságosan elméleti síkon mozognak, még mindig nem tudják eléggé kézzel foghatóvá tenni megszerzett, vitán felül álló tudásukat. Mi lehet ennek az oka? Vagy talán tegyük így fel a kérdést: Ki lehet ennek az oka?! Mert hogy nem az anyagi feltételekről, adottságokról van szó, elsősorban szó, azt már az is bizonyítja, hogy éppen ott dolgoznak a legjobban, ahol diákok és tanárok önmaguk teremtették meg a munka anyagi feltételeit. Ha így tesszük fel a kérdést, akkor a felelet csak úgy adódhat, hogy főleg a tanárookban van meg a hiba, a tanárookban, akik még nem tudták teljesen levetkőzni azt az egykor elsajátított hamis módszert, amely az absztrakciókba viszi őket sokszor még ma is.



Az egyes tantárgyak tanítása térén is nagy hibák történnek még mind módszer, mind pedig eszmei, tartalmi szempontból. Különösen áll és vonatkozik ez még a történelem és földrajz, az irodalom és nyelvek tanítására. A marxizmus-leninizmus óriási, hatalmas tudomány és nem lehet máról holnapra elsajátítani, főleg pedig olyan mértékben, hogy azt a gyakorlati tanításban a történelemre, irodalomra stb. mindenkor holtbiztosan alkalmazni is tudjuk. Habár a hibák egyre csökkennek, egyre ritkábbak lesznek és egyre kisebbek is jelentőségben, mégis lépten nyomon akadunk még hibásan értelmezett eseményekre, személynévre, egyéniségekre, művekre. Érdekes itt kiemelni azt, hogy milyen irányúak ma a hibák nagyrészt. Míg azelőtt a hibák szinte kizárólag idealisztikus természetűek voltak, ma éppen ellenkezőleg az ellenkező végletbe esnek sokszor a tanárok és elvetik mint értéktelent azt is, mi érték volt a múltban, mert talán olyan osztály adta azt, amely már egykor, vagy amely ma a reakció vonalán mozog. Példaképp említtem csak meg, hogy pl. még akad tanár, aki Zrinyiben csak a főurat látja, azt az embert, aki csak akkor fordul a Habsburgok ellen, amikor saját vagyona és hatalma forog kockán és aki a gyűlölt elnyomó töröktől vár segítséget. Viszont nem látja meg benne ugyanakkor azt is, hogy az idegen elnyomó ellen fegyvert ragad és e célból kész — ha elkésve is — a néppel is szövetekezni ugyanakkor, amikor más főurak éppen az idegen, német elnyomókkal, a Habsburgokkal fognak össze saját népük ellen!

Ilyen végletekbe sodródás sokszor tapasztalható nem csupán a tárgyi, eszmei vonalvezetésben, de módszerben is. Itt is nagyon gyakori mind az egyik, mind a másik véglet. Az egyiket, a múltak maradványát, talán úgy nevezhetnők el, hogy felesleges, téves adathalmazás »hisztorizálás«, csupán történelmi adatok egymás mellé sorolása anélkül, hogy azokat igyekeznék kapcsolni, összefűzni, értelmezni, korába helyezni, általánosítani. Meg kell azonban állapítani, hogy ez a hiba kiveszőben van. Annál gyakoribbá válik az új hiba, az ellenkező végletbe esés, a »szociologizálás«, a túlságos általánosítás anélkül, hogy — volna is mit általánosítani, anélkül, hogy egyáltalán felhoznának történelmi adatokat és eseményeket, anélkül, hogy az eseményeket történelmi személyekhez igyekeznének kötni. Ily módon persze a történelemből — egyszerűen irázisok halmaza lesz. Tulajdonképpen ez a fejlő-

dés útja. Végtelből végtelbe esünk. Átesünk a fejlődés gyermekbetegségén, mert tudva azt, hogy az adatokat kapcsolni és értelmezni kell és félve multunktól, a végtelen adathalmazástól, most azt elkerülni igyekezve, csak kapcsolunk anélkül, hogy — volna mit kapcsolnunk, mit értelmeznünk. Így azután persze a legnagyobb igazságok is frázissokká süllyednek és szószátyárkodássá.

Hasonló az eset a földrajz órákon is. Van tanár például, aki csupán a folyókat, hegységeket, városokat sorolja fel vég nélkül és ezt is kéri vissza a diáktól, anélkül, hogy a földrajzi természeti adottságokat, mint az emberi és társadalmi élet feltételeit tekintené és kapcsolná az ember gazdasági, kulturális és politikai tevékenységével, anélkül, hogy megtárgyalná a diákokkal a társadalmi, gazdasági problémákat és a belőlük adódó feladatokat is. Mások azután éppen ellenkezőleg csak a problémákat és feladatokat tartják a diákok elé, anélkül, hogy ezek anyagi alapiáról akár említést is tennének. Előfordul, hogy — ha éppen Jugoszláviáról van szó, — úgy csak a Tervről beszélnek, anélkül, hogy szóvá tennék a természeti feltételeket beszélnének a bányákról, erdőkről, gyártelepekről, anélkül, hogy konkrét adatokat adnának. Így végül is olyan általános beszédmódhoz jutunk el, amely nagyon hasonlít a frázishalmazáshoz, hiszen üres, tartalmatlan szavakat, formulákat ad ez a beszédmód, amelyet mindenkor és mindenre alkalmazni szokunk, amelybe mint üres edénybe mindenki beöntheti bárminő folyadékát

Hasonló szóhalmazó-módszer, verbalizmus és formalizmus persze található a nyelvek és az irodalom tanítása közben is. Újra és újra meg azt akarom mondani, hogy csak ilyen hibákra akadhatunk, bárhová, bármely iskolába és bármely órára tévedünk is be. Egyáltalán nem. Fiatal kis tanárok csukógy, mint nagy tapasztalattal rendelkező idősebb tanárok is, új módszerekkel próbálkoznak és igyekeznek teljeszen tudományosan, dialektikusan és materialisztikusan magyarázni az író és művét, nem tévedve bele lehetőleg a vulgáris szociologizálás hibájába sem.

Egy-kettőnek ez már teljesen sikerül. Mások még tapogatóznak és sikereik közben is tévelyegnek, de tudatosan keresik az utat, amelyen ha nem is száz-százalékos, de komoly eredményeket érhetnek el. Így feltétlenül követendő annak a fiatal kezdőnek a példája is, aki miután elolvastatta valamelyik író valamelyik művét, diákot ültet a katedrára és felolvastat vele egyes jellemző töredékeket a műből, amelyeket azután előre megírt referátumával kapcsol a diák, hogy utána parázs, termékeny vitára kerüljön sor, amelyben a tanár is részt vesz, hogy végül levonja a következtetést és megadja a szükséges elméletet is íróról, műről, irányról, korszakról. Túlnagy feladat elé állította ez a tanár a diákokat persze, mert — gyakorlat híján, »edzés« híján — nehezen tanulnak ebbe bele a diákok és sokszor csak felületi jelenségeket vesznek még észre a műben, de nem tudnak behatolni a mélybe, a lényegbe. Ez azonban nem fontos, mert egyszer meg kell kezdeni és rövidesen tanár és tanuló is nagyobb készültségre és gyakorlatra tesznek majd szert a komoly munka terén. Persze akkor, ha nem úgy próbálkoznak ezzel a módszerrel, mint az a másik tanár, aki azt olvastat a diákokkal amit saját maga nem tart elolvasásra méltónak, úgyhogy azután — nem tud részt venni diákjainak vitájában és nem tudja azt irányítani, elmélyíteni. Itt nem fiatal kezdőről volt szó, hanem olyan tanárról, aki már »eleget tanult« a régi világban és »elég gyakorlatra« is tett szert a régi iskolában; aki viszont külön tárgyalja az irodalmi

korszakot — kapcsolat nélkül az irodalommal, külön azután az írókat, kapcsolatot nélkül a korral — nem együtt, csupán egymás mellett a kettőt. Az »írásstudó« régi tréfája szerint cselekszik az ilyen tanár: megírja a levelet írásjelek nélkül, egész sor írásjelet tesz azután a levél végére, tegye az olvasó maga oda, ahol annak szükségét érzi. De ilyen irodalomtanár már ritkán akad.

Kevés az olyan irodalomtanár is, aki az alsó osztályokban is, a tanterv ellenére rendszeresen tanít irodalomtörténetet és biztosra veszi, hogy a kis harmadikosok tökéletesen megértik az Ady problémát, mert — szóról-szóra elmondják, betéve azt, amit a tanártól hallottak, persze azért, mert meg nem értve az anyagot, másképp el sem tudnák azt mondani. Igaz viszont — és ezt itt hozzá kell tennünk az igazság kedvéért — hogy nem is érdemi meg az, amit a tanár az Ady probléma lényegének tart, hogy azt bárki is megértse és megjegyezze. Ezek a kényelmes, régi »szakemberek« természetesen. Ilyenek ma már csak elvétve akadnak egyes iskolákban, de feltétlenül rontják az iskola szintjét.

A nyelvek tanítása különösképen nincsen még a kívánt fokon. Itt még bővebben akad formalista, mint az eddig említett tárgyakban. Van tanár, akinek osztálya — első pillantásra, a felületet szemlélve csupán, — hatalmas eredményt mutat fel: oroszul, vagy szerbül (magyar iskolákban) folyik ugyanis a diskurzus, folyékonyan, elég hibátlanul, talán választékos nyelven is. Csak az tűnik fel talán, hogy túl magas témákról beszélgetnek a diákok és talán túl választékos nyelven is. Mondjuk irodalmi vagy társadalmi kérdésekről. Hamarosan meggyőződhetünk azután ezeken az órákon arról, hogy — ha lejjebb szállunk, mindennapi témákra visszük át a szót, megáll minden tudomány. Itt, a gyakorlati életben — nem álljuk meg még a helyünket, mert itt nem segítenek át a nehézségeken a betanult szövegek, a — »szervezett beszélgetések«.

Sokan még a nyelvtant is formalisztikusan kezelik és kezeltetik, különválasztva azt az élő nyelvtől, mint valami különélő, magánakvaló szabálytömkeleget. Előfordul, hogy elsiklunk a tanulók nyelvi hibái fölött, hogy az után, vissza sem térve a hibákra, az élő nyelvre, — áttérünk a külön »nyelvtani kérdésekre« ahelyett, hogy a nyelvtant az élő nyelv, az anyag létformájának tekintendők, mint annak szerves részét tárgyalnók, amely nem állhat meg külön az élő nyelv anyaga nélkül. Amint hogy az élő nyelv anyaga nem jelenhet meg bizonyos nyelvtani formák nélkül.

Ennek a formalisztikus hozzájárulásnak köszönhetőek, hogy diákjaink nyelvtudása sok helyt még sok kívánni valót hagy maga után, hogy sem szóban, sem írásban nem fejezik ki magukat úgy, ahogy az kívánatos — és könnyűszerrel elérhető is lenne. Mindez persze egyúttal még annak is a folyománya, hogy még mindig nem szerettettük meg diákjainkkal eléggé a könyvet és hogy főleg, nem tanítottuk meg őket arra, hogyan kell olvasni, hogyan kell tanulni, mit kell meglátni a könyvben, mit kell átvenni, mit esetleg elveti belőle. Talán túl elvontak még dolgozataink is, nem eléggé kapcsolódnak az életbe, és még mindig akadnak itt-ott tanárok, akik az — esetleg tartalmatlan — szóhalmozást tekintik szónak és ezt várják el a diáktól szóban-írásban, leszoktatva őket ezzel a magvas, mondanivalós, tömör kifejezés-módtól. Így adódik azután hogy egyes diákjaink anyanyelvükön is akadozva,

szegényes szókincsükből kinnal keresve elő a megfelelő kifejezéseket, beszélnek-írnak vagy pedig tartalmatlan szóvirágokat halmoznak, hogy ne is beszéljünk arról, hogy kevés akad olyan, aki a tanult szerb vagy orosz nyelven — 3—4 évi tanulás után — szükség esetén, bármikor és bármily időszerű témáról elmondja a meglévő véleményét, szót kérve valamely értekezleten, vagy cikkbe fektetve azt le.

Túlsötétnek festettük talán a helyzetet, mert nagyobbára csupán a hibákra hívtuk fel a figyelmet, holott volna nagyon sok mondani valónk arról a sok szépről, jóról, eredményről, amit már elértünk. És már maga az a körülmény is, hogy ilyen nyíltan tárhatjuk a hiányokat a közönség elé, amelyekről eddig ily bíráló hangon csupán tanári szobák mélyén és szaklapok hasábjain szóltunk, szóval ez a körülmény maga is arról tanúskodik, hogy már magas fokra jutottunk fel, hogy egyre többen és egyre sikeresebben vívjuk a nagy harcot a formalizmus ellen környezetünkben és főleg önmagunkban.

Ennek az állandó nagy harcnak legnagyobb csatáját — talán már nem is gyöngye fegyverekkel — az elmúlt iskolai évben vívtuk meg. A fegyvernem — az iskolai körzetek voltak, szóval nagyobb szak-közösségek szervezett tudatos, egy központból irányított együttműködése. Egészen bizonyos ugyanis, hogy egyenként nem vehetjük fel oly eredményesen a harcot az ellenséggel, hogy ezt a harcot csak a szervezett, egy test-egy lélek, tanári közösségek vívhatják meg. A cél az egyöntetű tanári kollektívák kialakítása tehát, ilyen közösségek már régebben vannak, ha talán még nem is forrtak teljesen össze. Ezek a közösségek egy-egy iskola tanári kara és azon belül az egy szakmabeliek, vagy rokon-szakúak, »szak-aktívák«. Bizonyos persze az is, hogy nagyobb közösségek eredményesebben harcolhatnak, mint kis, néhány tagozatú algimnázium tanári kara, ahol az egyes szaktanárok teljesen önmagukra vannak utalva. Áll ez különösen a fatusi algimnáziumokra, amelyeket tavaly még »progimnáziumoknak« hívtunk. Itt szaktanárok híján ugyanis többnyire tanítók tanítanak, akik csak éppen-hogy hozzáfogtak ahhoz, hogy specializálódnak, akik éppen csak hogy — távhallgatókként — beiratkoztak a Tanárképző Főiskolába. Ezeket a tanítókat nem hagyhatjuk magukra nagy elszigeteltségükben. Így alakultak meg elsősorban az akkori progimnáziumok (1946) kedvéért a körzeti szakaktívák, amelyeknek keretében egy-egy főgimnázium és tanítóképző körül csoportosultak a körzet középiskolái.

A körzeti szak-közösségek (»aktívák«) eredményes munkát nyújtottak már fennállásuk első évében (1947/48) is, olyannyira, hogy más országrészek is feigyeltek Vaidaság kezdeményezésére, szaklapjaink is foglalkoznak a kérdéssel és a minisztérium is tanulmány tárgyává tette. Miben is áll hát a körzeti szakközösségek munkája?! Egész Vaidaság területét 21 körzetre osztottuk, ezek közül 13 a szerb, 5 a magyar körzet és 1—1 körzeten csoportosulnak a szlovák, román és ruszin középiskolák. A körzeti szak-közösségek (tantárgyak szerint) időnként értekezletre (»szeminárium«) ülnek össze, amelyen megtárgyalják az időszerű kérdéseket és közös keret-határokat hoznak a tanítás további anyagára és módjára vonatkozólag, amelyeket természetesen, a helyi feltételek és adottságok szerint alkalmaznak azután osztályaikban. Tavaly négy ilyen szakértekezletet tartottunk, amelyeknek napirendje, hozzávetőlegesen, a következő pontokat tartalmazta:

1) Az elmúlt időszak munkájának elemzése. Hogyan sikerült az elő-

zetes értekezleten megállapított anyagot átadni a diákoknak, milyen nehézségek, akadályok adódtak és mily módon sikerült ezeket legyőzni. Ha valaki nem lett ura a nehézségeknek, az értekezlet elé tárta, hogy más tapasztaltabb ember módszerét próbálja átvenni és esetleges változtatások után alkalmazni. Így vált itt egyesek tapasztalata — közkinccsé.

2) A következő időszak programjának, tanmenetének megállapítása. Az egyes módszertani egységek anyagának megadása is, lia még hiányzik hozzá a tankönyv és az irodalom is nehezen szerezhető be. Különösen falvakban. Az egyes módszertani egységek eszmei vonalvezetésének megadása és módszertani megvilágítása. A tárgykör irodalmának megadása mind tanár, mind tanuló részére. A szükséges kísérletek bemutatása annak megjelölésével, hogyan, mily módon lehet a kísérlethez szükséges anyagot beszerezni, a készülékeket az iskolai műhelyben a diákok aktivizálásával előteremteni.

A körzeti értekezletek hatalmas eredményekre vezettek. Már maga az tény is, hogyan teremtették meg a tanárok maguk ezt a munkarendszert, hogyan alakították tovább, hogyan vitték át az egyik körzet eredményeit a többi körzetre is, hogyan fejlődött, gazdagodott ez a munkastílus értekezletről értekezletre, hogyan váltottuk át a gyakorlati tapasztalatokat általánosítás útján elméletté, hogy visszavihessük újból a gyakorlatba, nagy figyelmet érdemel. Mert ez a fejlődés azt bizonyítja, hogy jó úton járunk, ez a fejlődés azt bizonyítja, hogy tudjuk kapcsolni az elméletet a gyakorlattal, tudjuk általánosítani tapasztalatainkat: tudunk kivéteknél formalizmusból, absztrakcióktól.

Szükségünk van arra, hogy hasznosítsuk a meglévőt, hogy közkinccsé tegyük egyesek tudását, tapasztalatát, gyakorlati készségét. És éppen ezen az úton tettünk nagy lépést előre a körzetek létesítésével és fejlődésével. A körzeteket a progimnáziumok kedvéért szerveztük. Ma már látjuk, hogy a főgimnáziumok és tanítóképzők ugyanannyi hasznót merítettek belőlük (már csak azért is, mert tanítva tanul leginkább az ember!) és látjuk főleg azt, hogy megtanultuk, hogy többet érünk, mint hittük, többre vagyunk képesek, mint gondoltuk. Utat nyitottunk magunknak és másoknak is, de főleg persze magunknak a továbbhaladás felé. Mert az eredmények nagyok, — de semmi esetre sem akkorák, hogy megállhatnánk, hogy megpihenhetnénk véglegesen. A további magaslát további távlatot nyitott.

Itt van például azonnal az iskolai műhelyek kérdése. Tavaly még nem valósult meg minden iskolában. Még volt jó egynéhány iskolánk műhely nélkül. Volt még körzet, ahol nem folytattak kísérletet. És nem volt körzet, amelyben a bemutatott kísérletet, a kísérletet még sohasem végzett tanárok-tanítók megismételték volna! A végtelenségig folytathatók annak a jegyzékét, mit nem tettünk még és mit tettünk még eléggé jól. Ismerjük például — és itt maradunk most a magyar iskolák kereteim belül — Zrenyanin példáját, ismerjük Becse példáját és ismerjük Szabadka példáját is. Itt egy oly iskolában, amely egyáltalán nem tartozott az elsők közé, egy fiatal tanító minden szerszám és anyag nélkül, minden segítség és támasz nélkül, elszigetelten is két hónap leforgása alatt vagy 40 fizikai készüléket állított elő a kis diákok segítségével és irányításával. És gondoljunk a zrenyanimi kiállítás példájára és más sok ehhez hasonló oly kezdeményezésre, amely nagyon helyes, nagyon hasznos, nagyon előrevivő módszert teremtett vol-

na meg, ha több, nagyobb buzgalommal, meggyőző erővel fogtunk volna hozzá a megvalósításhoz. Így persze nem koronázta siker a kezdeményezést, nem állított ki az iskola semmi olyat, ami értéktelen, ami negatív, ami káros, rút és nem követni való — mert ez volt a szándék. Holott ez az önkritikai kiállítás követendő példát állított volna minden iskola elé. De az elmaradt kísérlet is olyan tapasztalat, amit át lehet venni, ki lehet cserélni, amit közkincsé lehet tenni. Jövőre lesz önkritikai kiállítás Zrenyaninban is és másutt is, lesz fűvészkert mindenütt, lesz iskolai műhely minden iskolában és fogja szállítani az osztályoknak a készülékeket és a szerszámokat a tanárokat és könyveket a tanárképző intézeteket, a boncolt békákat és gyíkokat — és a kísérleti füzeteket is, amelyek szintén nem zárkoznak el ott a zrenyanini iskola nyolcadik osztályának fiókjában. Mindezt fogják adni jövőre körzeti értekezleteink. Ezt és még sok egyebet is. Azt is, ami még csak szunnyadozik a tanárok és tanítók és talán a diákok agyában is. És főleg annak a bizonyítékát fogják szolgáltatni, hogy tudjuk hétmértföldes lépésekkel haladva az önkritika útján, legyőzni formalizmusunkat, elszigeteltségünket, elvonatkozásunkat az élettől.

Mindez persze nem csupán az iskolai műhelyekre vonatkozik. És főleg nem csupán azokra a tantárgyakra, amelyekre rendszerint gondolunk olyankor, ha a műhely szót mondjuk ki.

Mert például a történelem tanítására is hatással lehet az iskolai műhely. Mert készíthet az a történelem tanárának útmutatása és utasítása alapján történelmi térképet is és történelmi képet is, esetleg évszám táblázatot, vagy csaták tervrajzát; és más ehhez hasonló taneszközt is. Persze sokan rá fognak még csodálkozni milderre. Hiszen sokan abban a véletlenben »bátordék« elhajlában »elodzenek« amit a fejlődés gyermekbetegségének mondhatnánk. Ha valamikor túlsókat adtunk évszámokra és tekelekre, helyre és időre, adatokra egyáltalán. akkor, — úgy gondolják ezek még — ma éppen ellenkezőleg el kell mindezt hagyni a történelemből és adatok helyett, helyhez és időhöz kötöttség helyett, — vonalat, vonalas előadást kell adnunk, — szociológiát. Viszont az esemény — a történelem pedig eseményeket ad mégis. — térben és időben történik mert minden mozgás térben és időben folyik le. A mozgás, a tér és az idő az anyagnak létformái. Amint nincs tér és idő anyag nélkül, úgy nincsen anyag sem, történelem sem, — tér és idő nélkül. Van szükség szóval évszámokra, a különbség nem abban áll, hogy mi kihányjuk az adatszerűséget a történelemből. A különbség abban áll, hogy mi nem az adatokban látjuk magát a történelmet, de az időmegjelölést azért tartjuk fontosnak mert a »szociológia« fejlődést jelent, már pedig nincsen fejlődés az *Idő*n kívül, és nem értjük meg a fejlődést, ha ki nem fejlődött az időérzékünk, ha az anyagot nem tudjuk időrendben rendezni. Csakugyan nem maga az évszám a fontos, de fontos az, hogy a diák tudja, hogy valami mért történhetett meg csupán — mondjuk — a XIX. vagy XX. században, és mért nem történhetett meg a XVIII vagy még kevésbé a XIII. században. Ugyanígy állunk a helymegjelöléssel is és hasonlóképpen a történelem nagy embe- reivel is, iránvívó vezetőivel is. A tér és idő új értelmezése, amelyhez az iskolai műhely is hozzájáríthat, lépés azon az úton, amelyet a formalizmus elleni harcunk nevezünk el és amely harc már eddig is nagy eredményeket hozott, de amely jövőre még nagyobb sikerekre, még nagyobb győzelmekre vezet.