

## Az iskolareform

Varga László

Korunk egyik sajátossága, hogy jelentősen megváltozott az általános műveltség mércéje. A változás nem annyiból érdekes, hogy nagyobb a követelmény, mint hajdanában, hogy jóval többet várnak az „általános műveltségű embertől, mint akárcsak néhány évtizeddel ezelőtt is. Igaz, hogy ez a nézőpont sem mellékes, amikor korunk átlagemberéről van szó, ám sokkal érdekesebb rámutatni a mérce-eltolódás egy másik mozzanatára.

Az új technikai forradalom, a műszaki csodák, a népszerű tudomány és a gyakorlati technika gyorsütemű tömeges elterjedésének korszakában az írás-olvasás tudománya, a klasszikus műveltség meglehetősen szűkkörűnek bizonyult az átlagember boldogulásához. Innen az, hogy az általános műveltség napjainkban magában foglalja az elemi műszaki és tudományos jártasságot, a

termelő munka alapvető elemeinek ismeretével együtt.

Körülbelül ez az, ami szükségessé teszi az általános műveltséget nyújtó intézmények megreformálását.

Ehhez járulnak még a mi sajátos körülményeink. Nevezetesen az, hogy még egy további körrel bővítve az általános műveltséget, az életre készülő fiatal embert valamelyest be kell vezetni alakuló új társadalmi életünk gyakorlatába is.

Szóval van rá ok bőven, hogy új, korszerűbb megoldásokat keressünk az oktatás és nevelés világában.

Korszerű világszemléletünk egyik kialakítója ilyesvalamit mondott egyszer: igazán gazdag ember az, akinek szüksége van az élet minden megnyilvánulására. Nos, korunknak számos olyan új megnyilvánulása van, amely évtizedekkel ezelőtt ismeretlen volt a társadalmi élet gyakorlatában. S ha manapság új

szelek fújnak az iskolában, feltárva az élet küszöbén álló fiatalok előtt az élet új megnyilvánulásait, akkor — nevezük iskolareformnak vagy sem — mindenképpen azon munkálkodunk, hogy az iskolapadokból egy gazdagabb nemzedék kopogtasson az élet kapuján.

Nemcsak előlegezett bizalom, ha azt mondjuk, hogy ilyesvalami történi is iskolákban. Igaz, nem mindenhol és gyakran nem folyamatosan, ám mégiscsak változott egy és más az oktatás és a nevelés menetében. Nevezük gyermekcipőkben tett bátortalan lépéseknek, nevezük útkeresésnek, nevezük iskolareformnak, nevezük végeredményben ahogy akarjuk, a lényeg az, hogy valami mégiscsak történt az elmúlt néhány esztendő alatt. Ha más nem, hát az, hogy a pusztá iskolafalakon meg a porosodó szertárakon és gyűjteményeken kívül ma a vajdasági iskolákban 230 kisműhely található, holott még két esztendővel ezelőtt alig volt egy tucatsnyi belőlük; ha más nem, hát az, hogy az ifjú technikusok, amatőrfényképészek, amatőr-rádiózók, repülőmodellezők és vitorlászók, holdutazók, motorosok alig két esztendő alatt 520 csoportot, klubot, egyesületet alakítottak; hogy tartományunkban 200 diákszövetkezet működik kisebb vagy nagyobb iskolakerttel, kisérleti parcellával, jószágfarmmal; hogy eddig soha nem ismert, a gyakorlatban nem alkalmazott új technikai csodabogarak kerültek be az iskolába (magnetofon, gramofon, filmvetítő, hangszóróállomás, rádió, sőt itt-ott már televízió is). És, persze történt már egy és más a felfogások evolúciója terén is.

Ez talán az eddigi út egy kis mérlege. És ez az, amire felhúzzák az iskolareform új épületét.

Szakkörökben, társadalmi fórumokon és számos hivatott (meg kevésbé hivatott) helyen temérdek szó esett már arról, hogy hogyan is néz ki majd ez az új épület, mit hoz magával a megreformált iskola. Időről időre szinte úgy tesszük, hogy szószaporítás lenne minden további hozzászólás, az elvek bármilyen további változása. Ez nemcsak a kívülről szemlélő véleménye, így beszélnek róla néhol szakkörökben is.

Sok az elvi meghatározás, még több az elmefuttatás. — Ez legrövidebben megfogalmazva az érdekelt tényezők jórészének véleménye.

Adjunk nekik igazat (legalábbis némileg), s elvek feszegetése helyett tekintsünk bele inkább a kétéves gyakorlat nem lebecsülendő tapasztalat gyűjteményébe.

Az első dolog, amire már sok helyen rájöttek, az, hogy a mai élet olyan dinamikus, az új tudományos és műszaki felfedezések olyan szédületes gyorsasággal követik egymást, a társadalmi élet olyan gyors ütemben alakul át, hogy mindezt egyszerűen nem lehet megtanulni az iskolában. Rájöttek arra is, hogy a tudományos és műszaki megállapítások, a rögzített folyamatok változnak, állandóan újabbak és újabbak következnek. Mi sem természetesebb tehát, minthogy holt tudáshalmaz helyett az előrehaladottabb iskolákban inkább arra tanítják az utánunk következő nemzedéket, hogy miképp vizsgálja az újításokat, hogyan tege magáévá mindazt, amit évről évre magával hoz a technika, a tudomány és a társadalmi élet fejlődése.

Erre nagyon sokan rájöttek, s nem egy helyen igyekeznek is valamelyest lendíteni az iskola sajátos mozdulatlanóságán. Ezzel kapcsolatban érdekes megjegyezni, hogy míg a magasabb szakkörökben az elméleti megállapításokon kívül főleg a tanterv módosításában keresik a kiutat, „lenn”, a községekben, a tantestületekben és az iskolabizottságokban elsősorban azt latolgatják, hogyan lehetne szorosabbra fűzni a kapcsolatot az iskola és a társadalmi-gazdasági valóságunk között.

Ez végeredményben egészen érthető és megmagyarázható folyamat. Az iskola szubjektív tényezői, a tantestületek, az iskolabizottságok, az ifjúsági szervezet közvetlenül érzik a társadalmi követelmények súlyát, s talán innen az, hogy kevesebb tétovázással több cselekvési készséggel keresik a gyakorlati megoldásokat.

A gyakorlati megoldások útján (és útvesztőjén) azután sok minden született már. E folyamat révén jött létre a kabinetszerű oktatás, a módszeres egységek feldolgozása vagy legalábbis előkészítése a cselekvés színhelyén (gyárban, termelőszövetkezetben, a társadalmi szervezetek és öngazgatási szervek ülésein, múzeumban, kiállításon stb.) a termelőmunka meghonosítása és ki tudja még hányféle dicséretes válfaja az útkeresésnek. Szóval rengeteg tapasztalat halmozódott már fel, aránylag rövid idő alatt, s ha e téren valamit is sajnálni lehet, akkor azt, hogy ezeknek általánosításán, értékesítésén jóval kevesebbet fáradozunk, mint az általános elvek és célok mérlegelésén.

Minden elemzés arra mutat, hogy a tantestületek gyakran az iskolabizottságok segítségével keresik, kutatják a módját, hogy valóban szorossá és az iskola életében alkotóvá tegyék a kapcsolatot az intézmény és az azt övező társadalmi-gazdasági környezet között. Az érdekes megoldások végtelen listáját lehetne felsorolni ennek igazolására. S ez így egészen rendjén van, persze nagy általánosságban. Mert kissé tüzetesebb vizsgálat nyomán azonnal felmerül két kérdés. Körülbelül így lehetne megfogalmazni őket:

a.) ahol még nem igen mozdult el a holtpontról az oktatás és a nevelés korszerűsítésének folyamata, rendszerint egész halom objektív tényezőre hivatkoznak (nincs megfelelő helyiség, az előadók és a tanulók egyébként is túlterheltek stb.);

b.) máshol viszont a cselekvéstől, az új feltárásának vágyától fűtve bevezetnek az iskolai gyakorlatba mindent, amit hallanak, amit mások jónak tartanak.

Részletezzük talán egy kissé ezt a két egymástól teljesen eltérő jelenséget.

Valóban komoly akadályokat kell leküzdeni a legtöbb iskolában (különösen a városiakban), ha a szokványos pedagógiai formákon kívül utat akarnak engedni a tanulók szabad cselekvésének és az esemény színhelyén szeretnék megismertetni a tanulókkal a módszer-tani egységekhez fűződő gazdasági, termelési vagy társadalmi jelenségeket. Az első és a legkomolyabb akadály kétségtelenül a tanteremhiány. A legtöbb iskola három váltásban is dolgozik s nem csoda, ha azt kérdik az emberek, hol rendezzenek be műhelyt, hol adjanak helyet a különféle kluboknak, egyesületeknek, szakcsoportnak.

Fonák helyzet, valljuk be. Legalábbis mindaddag, amíg az iskolát mint a környezetétől légmentesen elzárt intézményt tekintjük. Azám, csak hogy az iskolán kívül ott van, lüktet, zajlik az egész fejlett gazdasági és társadalmi élet: vannak termelői üzemek (műhelyek, gyárak, birtokok, szövetkezetek), ahol meg lehet ismerni a termelési folyamatot, működik a népbizottság, dolgoznak a tanácsok, értekeznek a társadalmi és tömegszervezetek tagjai. Sőt, szinte szabályszerűen (városokról lévén szó) jobban működnek, mint máshol. Mindez pedig az iskolán kívül. Ha tehát az öngazgatás, az önkormányzat mechanizmusát szándékozzuk bemutat-

ni a tanulóknak, nem is kell az iskolában maradni. Elmegyünk oda, ahol az esemény történik. És végül az iskolán kívül rengeteg társadalmi szervezet befogadja az iskolásgyerekeket. Először is azokra a szervezetekre gondolok, amelyek iránt valamilyen vonzódást éreznek a tanulók is. A Népi Technika szervezetének klubjai, a testnevelési egyesületek stb. az iskolán kívül is dolgoznak. S ha már valóban nincs hely arra, hogy az iskola fedele alatt egy zugot biztosítsunk a gyermekeknek szabad tevékenységük kibontakoztatására, akkor elvihetjük őket ezekbe a szervezetekbe. (Nem érdektelen megemlíteni, hogy például a noviszádi Danubius evezősklub kong az ürességtől. Pedig aránylag jól felszerelt műhelye van, a barkácsolás, csónakkészítés és evezés iránt érdeklődő gyerekeknek valóságos kis eldorado. S mégis, mondom, kong az ürességtől, sőt éppen mostanában beszélgetnek arról, hogy szélnek eresztik a társaságot és becukkiák az egyesületet. Mert nincs érdeklődés!)

Ne részletezzük a dolgot! Jegyezzük meg csupán, hogy valóban igazuk van a tantestületeknek, amikor nem ürítnek ki egyetlenegy tantermet sem ilyen célokra az amúgy is túlterhelt három (esetleg négy) váltásban dolgozó iskolában. Valahogy azonban logikusan következik az iskolát legyezgető új szellemből, hogy ilyen súlyos objektív nehézségek miatt sem szabad megtorpanni, nem szabad fékezni, megnehezíteni az oktatás és nevelés korszerűsítésének menetét. Nem, már csak azért sem, mert e valóban súlyos objektív körülménytől eltekintve a tétlenséget nyilván egy csomó szubjektív megalkuvás okozza. S ezért nehéz azután meglátni, alkalmazni és a gyakorlatba beiktatni azokat a kínálkozó új, szintén objektív lehetőségeket, amelyek, igaz, távol állnak a szokványos, kitaposott iskolai gyakorlattól, ám ha nem is megoldást, kétségtelenül felrisszülést jelentenek az oktatás és nevelés menetében.

Így állunk ezzel a jelenséggel.

A másik már kissé bonyolultabb, körültretekintőbb elemzést igényel. Egyszerűen: a sok helyről jövő tapasztalatok idő és térbeli felhasználásáról van szó. Vagy még egyszerűbben: az egyik helyen jól bevált munkamódszer nem biztos, hogy máshol is ugyanolyan sikerrel jár.

Emlékeztessünk talán néhány dologra. Nemrégiben még mindenki esküdött

a kabinetszerű oktatásra. Ma már igen sokan kiábrándultak belőle, okkal vagy ok nélkül. Vajon kinek van igaza? Annak-e, aki ezt felfedezte vagy aki kiábrándult belőle? Nyilván egyiknek is, másoknak is. Bizonyos körülmények közepette, bizonyos tantárgyak tanításában, vagy mondjuk úgy, hogy bizonyos módszerek alkalmazásában, azután bizonyos korosztályok számára és persze bizonyos kedvező munkafeltételek között a kabinetszerű oktatás a jobb megoldások közé tartozik. Mít szóljon azonban az ember a következő esethez? Az egyik noviszádi iskolában a tanulók három váltásban dolgoztak. Közben divatba jött a kabinetszerű oktatás. Nosza felbuzdult az igazgató és a szaktanár, kiürítettek egy tantermet, a gyerekeket áthelyezték a negyedik váltásba(!), s a tantermet szépen berendezték kabinetté. Ehhez az eljáráshoz nyilván nem kell kommentár, mert végeredményben mégiscsak addig szabad nyújtózni, ameddig a takaró ér, azaz káros minden olyan újítás bevezetése, amely csak súlyosbítja az amúgy sem könnyű munkakörülményeket a városi iskolákban. Hogy aztán a szülők felzúdultak az ilyen „megoldás” ellen, az már természetes következménye volt egy talán szép elgondolás elhibázott megvalósításának.

Vagy:

'bevezettük a szemináriumi dolgozatot. Szép elképzelés, mondták akkor nagyon sokan. Igazuk volt, sőt nemcsak volt, hanem ma is igazuk van. Csak-hogy: az elemi iskola harmadik osztályában szemináriumi módszerrel dolgozni, ez már valóban túlzás.

Vagy:

a tanulók órán kívüli szabadfoglalkozása lassan polgárjogot szerez már az iskolákban. Ez a tanterv megnyirbálásán kívül az iskolareform legforradalmibb lépése. Igen sok szempontból. Először is, gyakorlatiasabbá teszi az egyébként gyakran elméleti síkon mozgó előadást. Ezenkívül közelebb viszi a gyerekeket a környezethez, közvetlenebbül megfigyelhetik környezetük gazdasági és társadalmi rezdüléseit, és a tanulók hajlamuk szerint rengeteg hasznos ismeretet elsajátítanak. (Kár lenne tovább indokolni ezt a valóban dicséretes lépést, hiszen a teoretikusok már ezerféleképpen magyarázták és igazolták az iskolareformnak ezt a részét.)

A gyakorlat azonban ezen a téren is felvetett néhány kérdést, amely kellő magyarázatra vár. Csupán néhányat említünk: az egyik iskolában a szabadfoglalkozás nevében törölték a heti egy testnevelési órát, s helyette bevezettek napi fél órai, tehát összesen heti három órai szabad testnevelést. Máshol törölték az egy énekórát és órarenden kívül bevezettek két karéneket. Hallottunk már fizikusról, aki az órán kívüli szabadfoglalkozás ürügyén külön munkaórákat iktatott be az iskolaműhelyben, a biológus a diákszövetkezeti mintaparcellán stb.

Kár tovább felsorolni. Nyilván nem az egyes esetek az érdekesek. Az sem, hogy hol történt, melyik iskolában, melyik előadóval, tanárral. Ehelyett célszerűbb egyet-mást elmondani az ezzel kapcsolatos felfogásokról, mert azok talán jobban megvilágítják a tapasztalat, a gyakorlat átültetése körüli bonyodalmakat.

Az első dolog, amire érdemes rámutatni talán a következő: az iskolareform egységes folyamat, s amilyen mértékben meghonosítottuk az újdonságokat, ugyanolyan mértékben és ütemben vesznek ki a régi iskola sajátosságai. A formális, matematikai műveletek, az órák összeadása és kivonása, egyes órák eltörlése és a hátsó bejáraton való ismételt bevezetése (csak talán más néven) igen távol áll az oktatás és nevelés szellemének a megreformálásától. S végeredményben semmiesetre sem lehet a korszerűsítés mérőfoka az, hogy a tanuló hány órát tölt el a tananyag elsajátításán a tanteremben s hányat a szertárban, műhelyben, kertben, játszótéren vagy bárhol máshol az úgynevezett szabadfoglalkozás keretében.

Ehhez fűződik nyomban egy másik, nem is olyan szórványos jelenség: túlterheljük a gyerekeket. Emlékezzünk csak, a múltban hányszor beszéltünk arról, hogy milyen lehetetlen helyzetet teremtettünk az iskolában, amikor engedve az ilyen vagy olyan szakoktatók és szakkövetelmények nyomásának egyre újabb és újabb órákat iktattunk be egyik vagy másik tantárgyból már aszerint, hogy valamely tekintélyes politikai vagy szak fórumon minek a fontosságát hangsúlyozták jobban. Ez így volt, ezt mindannyian beismertük és fenntartás nélkül elvtűtük. Nos, most amikor alkalom adódott a gyökeres változtatásra, bátrabban szembe kellene szállni a szűkkeblű „szakkövetelmé-

nyekkel", és az oktatás és nevelés folyamatát egészében elemezve, megszabni, hogy mit, hogyan és meddig lehet.

És végül, de talán nem utolsósorban itt kellene felvetni azt a jelenséget is, amelyet az iskolareformmal ki szeretnénk seprűzni az új iskolákból. Elméletben gyakran hangsúlyoztuk, hogy a tanuló nem lehet passzív, tétlen tárgya az oktatás és nevelés folyamatának. Nos, most, különösen az órán kívüli szabad aktivitás bevezetésével igen sok helyen rábukkanunk erre a régi betegségre. A különbség (vagy talán újdonság) csupán az, hogy most a módszeres egységek, a tanítási órák valamelyest szabadabbak, legalábbis a legtöbb pedagógus arra törekszik, hogy ne az ő egyénisége uralkodjon az oktatás folyamatában, ám az órán kívüli szabadfoglalkozást agyonszervezik, úgyhogy, az ifjúság helyenként majd-majd olyan kötött helyzetbe kerül, mint a tanítási órák alatt. Pedig hát sok más mellett a szabadfoglalkozásnak éppen arra kell alkalmat adnia, hogy a gyerekek megismerkedjenek az önszervezettség körülményeivel, és így valamelyest előkészítsük őket arra, hogy némi gyakorlatlaltal, tapasztalattal lépjenek majd be a polgárok demokratikus, szabad szervezkedési formáiba.

Egyet-mást meg kell jegyezni a termelő munka bevezetéséről is.

Ha az iskolareform valamely szakaszán zavarosak a fogalmak, hát a termelőmunka elemeinek alkalmazása körül valóban zavaros a helyzet. Végeredményben ez egészen érthető, hiszen ez aztán valóban olyan új eleme az oktatásnak, amelyet még a pedagógiai elmélet sem tudott a maga helyére tenni. Ettől eltekintve az utóbbi időben néhány egészen szép elképzelést váltanak valóra a tanügyi munkások. Elsősorban falun. Mert az ma már körülbelül világos, hogy falun a diákszövetkezetek életrekelésével kettős nevelő feladat megvalósítását segítjük elő. Az egyik az, hogy olyan szervezkedési lehetőséget teremtünk a tanulók számára, amelynek tapasztalatait később, felnőtt korukban egész szépen hasznosíthatják a társadalmi életben. Ezenkívül a tanulók a diákszövetkezetekben megismerkedhetnek a termelőmunka elemeivel is. Súlyosabb a helyzet városon. Az iskolák jórésztében nincs diákműhely, vagy ha van is, felszerelése szegényes, nem mondható éppen korszerűnek és összetételében sem olyan, hogy

a gyári termelés különféle elemeit bemutatathatná.

Vegereuményben azonban nem is ez a legrontosabb. Ha sikerül tisztázni, hogy milyen nevelő célokat szeretnénk megvalósítani a termelőmunka elemeinek bevezetésével, akkor könnyebb és egyszerűbb lesz megfelelő szervezési formát és felszerelést találni. Ezért az eddigi tapasztalatok elemzése előtt nem felesleges megjegyezni, hogy voltaképpen mit is akarunk, mire törekszünk, milyen nevelési célokat szeretnénk elérni a termelőmunka elemeinek bevezetésével. Többé-kevésbé ismeretes, hogy nevelési céljaink a következők:

1. A termelőmunka révén az ifjúság megismerkedik bizonyos termelési szokásokkal, elsajátítja őket, s fogalmat alkot magának az ember helyzeteéről a termelés folyamatában.

2. Gyarapítjuk a tanulók technikai ismereteit és gyakorlati műszaki jártasságát. Vagyis pontosabban rászoktatjuk őket arra, hogy elméleti ismereteiket a gyakorlatban is alkalmazzák, vagyis már eleve megbarátkozzanak azal a gondolatlaltal, hogy a tudomány fejlődése megfelelő módon befolyásolja a termelés technológiáját.

3. S végül, de nem utolsósorban a tanulók a termelő közösségekben megismerkednek a társadalomban fennálló termelési viszonyokkal, s fogalmat alkotnak arról, hogy hogyan történik, a termelés megszervezése, a javak elosztása, más szóval, belekóstolnak a munkásönigazgatás rendszerébe, s így bizonyos társadalmi jártasságra tesznek szert, mire kikerülnek az életbe.

Nem először vázolt és ismertetett elvek ezek. S hogy most itt, ez esetben mégis papírra vetettem, nem azért történt, mintha már a múltban is nem foglalták volna ugyanígy, vagy talán még szabatosabban, pontosabban, hogy milyen társadalmi törekvések vezérlelnek bennünket, amikor szorgalmazzuk a termelőmunka elemeinek bevezetését az iskolába. Ez a felsorolás elfogadott, társadalmilag igazolt mércével kell lemérni az eddigi tapasztalatokat. Mert tapasztalat bizony van jócskán. Majdnem azt mondhatnánk, hogy ahány iskola, annyi szokás, illetve ahány iskola, annyi irányban fejlesztik a termelő munkát. Csak nem mindig a fenti nevelő célokból kiindulva. Túl szigorú lenne az a megállapítás, hogy néhol fordított viszonyban áll egymással a cél és az eszköz, ám nem alaptalan az a megjegyzés, hogy egyes iskolákban

még nemigen jutottak tovább a fizikai munka pusztá bevezetésénél (műhelyben, iskolakertben).

S nyilván ez a hiba. Egyelőre nincsenek kínai ambícióinak, s távol áll tőlünk a gondolat, hogy a pusztá fizikai dolgoztatás minőségi változásra vihette akár a társadalmi viszonyokban, akár a jövőendő termelők (és értelmiségiek) egyéniségének kialakításában, akár pedig az iskolai oktatásban. Nyugodjunk meg csak abban, hogy számunkra a fizikai munka az iskolai oktatásban nem lehet cél, csupán eszköz, s természetesen (legalábbis egyelőre) más szerepe nem lehet az iskolában.

Ha pedig így áll a helyzet, ha a dolgoztatás nem cél, hanem csupán eszköz meghatározott célok elérésére, akkor a munkaszervezés formáit és természetesen a munka tárgyát ennek megfelelően kell megválogatni. Eljutottunk hát ahhoz a ponthoz, hogy egyet-mást mondjunk az eddigi gyakorlatról.

Bár az előbb utolsó helyen említettük, hogy a munka révén a tanulók megismerkednek a társadalomban fennálló termelési viszonyokkal, nem árt először ezzel a szemponttal foglalkozni. Vegyük például a diákszövetkezetet. Nyilvánvaló, hogy a szövetkezésnek, a szövetkezeti mozgalomnak megvan a maga helye gazdasági és társadalmi fejlődésünkben. Falun is, városban is. Diákszövetkezet alakításakor elsősorban azt kell felmérni, hogy az illető helyen, abban a meghatározott környezetben (városban vagy faluban) hol a helye a szövetkezetnek. Mert elsősorban attól függ, hogy érdemes-e ilyen diákszervezetet alakítani, s ha igen, milyen fontosságot lehet neki tulajdonítani.

Nyilvánvaló, hogy fejlett iparvárosban már csak afféle társadalmi-gazdasági csökevény a szövetkezet. Tehát jól megfontolandó, hogy ott, ahol a társadalmi viszonyok már túlnőttek a kisipari vagy fogyasztószövetkezetek keretein, érdemes-e ilyen lényegében túlhaladott viszonyokhoz szoktatni a fiatalokat. Sokkal célszerűbbnek látszik beilleszkedni azokba a társadalmi körülményekbe, amelyek már megvannak, illetve meg is maradnak, a fejlett városi társadalmi viszonyokba (munkástanácsok igazgatta műhelyek, házi-tanács köré tömörült munkacsoport stb.).

Valamelyest másként áll a helyzet falun. Itt, hogy úgy mondjam, idény-cikk a földművesszövetkezet, a napi politika sokat emlegetett tényezője,

amelynek elvitathatatlanul jelentős szerepe van nemcsak a mezőgazdasági termelés növelésében, hanem az új szocialista viszonyok kialakításában is a falun. Ebből a szempontból nézve a diákszövetkezetnek is megvan a távlata. Ezt nyilván nem is vitatja senki. A kérdés csupán az, hogy társadalmi szempontból merre tereljük a falusi diákszövetkezetet. Megmaradjunk-e az egyszerű fogyasztószövetkezet, a falusi bolt kereteiben, amin már a mai földműves szövetkezetek is túlnőttek, tartósíthatunk-e bizonyos átmeneti szövetkezeti formákat, amelyeknek ma megvan ugyan a politikai és gazdasági jelentőségük, csupán átmenetileg, vagy tovább menjünk egy lépéssel és számítva arra, hogy tíz-tizenöt-húsz év múlva már másként alakulnak majd a viszonyok falun is, merészebben törekedjünk a társulás magasabb formái felé. Más szóval a gyakorlatban így tevődik fel a kérdés: kooperáljon-e például a diákszövetkezeti ifjúság a földművesszövetkezettel? Azaz tartsuk-e vissza a kisdiákokat a földművesszövetkezettel közösen termelő magánbirtokos állapotában? Értsük meg a dolgot. A hoinapi mezőgazdasági munkással talán más nyelven kell majd beszélni, mint ma apjával és nagyapjával, talán más távlatokat kell előtte nyitni. Szükséges-e még jobban megerősíteni a parasztfifjúságban azt a régi tévhitet, hogy a földbirtoktulajdon a termelés alapja, nem pedig a korszerű tudomány és a technika. Egyes iskolákban valóban messzire mentek ezzel a kooperációval. Olyan messzire, hogy a kis szövetkezetekkel (társadalmi földön!) szinte a magántulajdonos szerepét játszatják, aki társastermelésre lépett a földművesszövetkezettel. Ennek egy további kellemetlen vonatkozása még az is, hogy a diákszövetkezet tagjai végeredményben a legprimitívebb munkát kénytelenek végezni. A földművesszövetkezet ugyan is elvégzi a gépi munkát, a „kooperáló” gyerekek pedig egyszerű „gyalog nap-szamosokká” válnak.

Szóval szervevényes dolog diákszövetkezetet szervezni, vezetni és fejlődésének irányát szabni. A társadalmi szokások kialakítása szempontjából azonban vezérelvül mindig megmarad az, hogy nézzünk csak bátran a jövőbe. Olyan belső viszonyokat alakítsunk ki a tanulóifjúság termelőszövetkezeteiben, amelyek többé-kevésbé megfelelnek majd azoknak, amelyekbe ez a nemzedék kerül, ha majd maga is aktív termelővé válik. Helytől, környezettől, a község-

ben adott társadalmi és termelési viszonyok fejlettségi fokától függ tehát, mi az indokolt, minek van értelme és mi az, ami a jövő felé tereli a fiatalok gondolatát. Ezek a körülmények szabják meg, hogy szövetkezési formát adjunk-e (és milyet) a falusi ifjúság mezőgazdasági nevelő szervezeteinek, vagy pedig keressük a termelők társulásának magasabb formáit, s megközelítőleg olyan viszonyokat igyekezzünk létrehozni, amilyenek, mondjuk, a mezőgazdasági birtokokon vannak kialakulóban (annál is inkább, mert az iskolakert földje egyébként is társadalmi tulajdon.)

Ügyszólván semmi újat nem lehet mondani akkor sem, ha a termelőmunkát a műszaki ügyesség gyakorlati elsajátításának szempontjából vagy a termelés korszerű, tudományos megszerzésének szempontjából elemezzük. Itt sem lehet más vezérelni, mint az, hogy ne alakítsunk ki az ifjúságnál maradibb, kevésbé korszerű termelőszokásokat, mint amilyenek közé majd felnőtt korukba kerülnek.

Túl sokat követelünk a tanügyi munkásoktól, mondják itt-ott megrovólag. Elvárjuk tőlük, hogy mesterek legyenek szakmájukban, ismerjék a nevelés csinját-binját, otthonosan mozogjanak a nem éppen egyszerű gazdasági és társadalom-politikai kérdésekben, legyenek kellő jártasságuk kommunájuk társadalmi életében, hogy a község gazdasági és társadalmi törekvései megfelelő helyet kapjanak az iskola nevelő és oktató munkájában.

Tagadhatatlanul nagy felelősség nyomja manapság a tanügyi munkások vállát. S hogy a helyzet komolyabb legyen, fűzzük hozzá még ezt is: nem csupán állami tisztviselők szolgálati felelőssége ez. Annál sokkal több. Komoly társadalmi felelősség, mert a tanító, a tanár, a tantestület, az egész iskola munkájáért nem az igazgató vagy az elsőfokú hatóság felel, hanem a társadalom képviselőinek, a kommuna politikai és társadalmi tényezőinek ad számot jól vagy rosszul végzett munkájáról.

Ez eddig mind helyén van, egy kis igazgatóval. Társadalmi viszonyainkból fakad ugyanis az a vitathatatlan tény, hogy a tanügyi munkások nincsenek ennyire magukra hagyatva. A felelősség súlyában bizonyos mértékben osztoznak az iskolabizottságokkal, a környezet társadalmi tényezőivel.

Nem lehet kellőképpen hangsúlyozni ezt a fontos körülményt. Különösen

most, amikor az iskolareformmal felvetett követelmények már erélyesen kopogtatnak az iskola kapuin. Nem célja ennek az írásnak, hogy méltassa az iskolák társadalmi igazgatásának jelentőségét vagy hogy igazolja az új helyzet létjogosultságát. Az iskolareform gyakorlati tapasztalatainak kapcsán azonban két dolgot feltétlenül meg kell említeni.

1. A bejelentett reformokkal a dualizmus korszaka kezdődik az iskolákban. Általánosan elfogadott elv ugyanis, hogy a tanterv bizonyos országos minimumot ír elő, tehát a tananyagának azt a részét, amelyet az ország minden iskolájában egyformán fel kell dolgozni. Ennyiből továbbra is központosított intézmény marad az iskola (okait itt felesleges részletezni). Viszont mindazt, ami a kötelező minimumon túl történik, mindazt, amit ezen túl rendszerezésnek és bevezetnek az oktatás és nevelés folyamatába, az iskola, tehát az iskolabizottság határozza meg a tanteszülettel, az ifjúsági szervezettel és természetesen a kommuna szerveivel egyetemben.

Jórészt tehát az iskolabizottságtól, a tanteszületől, az ifjúsági szervezettől és a kommuna szerveitől függ, hogy milyen irányt adnak az oktatás és a nevelés menetének a kötelező minimumon túl.

Túl sokat követelnénk a tanügyi munkásoktól, ha mindezért a felelősséget teljesen az ő vállukra hárítanánk. Valóban nem kívánhatjuk, hogy a tanügyi munkás minden egyes esetben politikus, közgazdász, agronómus, technológus és ki tudja még mi más legyen. Nem követelhetjük meg azt sem, hogy hiánytalanul ismerje a kommuna minden ügyét-baját és követelményét, ami valamilyen módon befolyásolja az oktatás és a nevelés menetét. Azt azonban hiánytalanul elvárja minden község, a kommuna minden szerve, hogy az oktatással és neveléssel kapcsolatos helyi körülmények meghatározásában a tantestület a legszorosabban együttműködjen az iskolabizottsággal.

2. Rengeteg tehetséges, tetre kész tanerő dolgozik ma iskoláinkban. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a sok szép és merész elképzelés, kísérleti újítás, amellyel az utóbbi időben haladó pedagógusaink dicsekedhetnek. Ez így a maga módján rendben van, s feltétlenül megérdemli a tiszteletet. egy körülménnyel azonban számot kell vetni minden iskolában, minden tanügyi munkásnak. Nem kell a dolgot

félreértetni. Szó sincs cselekvés vagy szabadságkorlátozásról, ám az elképzelések, ötletek, újítások, társadalmi indoklottságát valahol, valakinek mégiscsak le kell mérni. Kétségtelen, hogy társadalmilag erre ismét leghivatottabb az iskolabizottság.

Tehát most is oda lyukadtunk ki, hogy az iskola jellegének meghatározásában nem kis szerep jut az iskolabizottságoknak. Elsősorban azért, mert mégiscsak az iskolabizottságban központosulnak az egy körzetben, egy községben felmerülő társadalmi törekvések. Ezenkívül az iskolabizottság, illetve tagjai (úgy képelem, hogy az iskolabizottságban mind több és több lesz városban az ipari munkás, a szakszervezeti vezető, falun pedig a korszerű mezőgazdasági munkás), képesek arra, hogy az iskolát, az iskola tantestületét és ifjúságát összekapcsolják azokkal a társadalmi, politikai, gazdasági, szociális és kulturális intézményekkel, amelyek egyrészt segíthetnek az órán kívüli szabad foglalkozás megszervezésében, másrészt közvetlen kapcsolatok révén meghatározott befolyást gyakorolhatnak a tantestületre is, meg a tanulóifjúságra is.

Ezért nem indokolatlan nevelési követelmény (nem tévedésből hangsúlyozom a nevelési és nem csupán a politikai szükségletet), hogy az iskolareform menetével párhuzamosan talpra kell állítani az iskolabizottságokat, képesíteni

őket arra, hogy minden társadalmi funkciójukat (és nem csupán azt, hogy előteremtsék az anyagiakat) egyforma hozzáértéssel, felelősséggel és szorgalommal végezzék. Ez természetesen már nem csupán a tanügyi munkások ügye. A tanügyi munkásoké csupán annyiból, hogy ha az iskolabizottságok felelőségük teljes tudatában végzik nevelő funkcióikat is, akkor valószínűleg megbecsültebb lesz majd a tanügyi munkások iskolai tevékenysége, s nem csupán azzal érdemlik majd ki a községi ténnyezők elismerését, hogy szorgos tagjai voltak a Szocialista Szövetségnek, a kultúregyesületnek vagy bármilyen más társadalmi szervezetnek. És, persze, sok hiábavaló kísérletezéstől megmenekül a tanügyieket.

A Kommunista Szövetség és a Szocialista Szövetség községi vezetőségeinek feladata, hogy tagjai körében kialakítsák ezt az álláspontot és politikai tekintélyük teljes súlyával arra serkentsék az iskolabizottságokat, hogy erejük és tudásuk legjavával az iskolák élére álljanak és a kommuna társadalmi és gazdasági törekvéseit tolmácsolva, a tanügyi munkásokkal és a tanuló ifjúsággal egyetemben meghatározzák minden egyes iskola fejlődési irányvonalát. S akkor majd nyilván kevesebb lesz a kísérletezés, a divatos újítás és gyorsabban születnek a megfontolt, megszürt és társadalmilag indokolt korszerűbb, új megoldások az oktatás és a nevelés világában.

