

az ingamozgás iránya változatlan marad... Remek rajztanáruk is volt, Gál Sándor: nemcsak rajzoltunk és festettünk a keze alatt, hanem vágott és tépett színes papírokból is ragasztottunk képeket, linóleumot metszettünk, krumpli-, gipsz- és egyéb nyomatokat készítettünk, agyagot gyúrtunk, mázatlan és mázas kerámiákat égettünk, s ki tudja, még hányféle módon kapatódtunk az alkotás örömére, de emellett a formák és a színek, a perspektívák és a megvilágítások, a kompozíció, a kontraszt és egyéb tudományára is. S folytathatnám még Kaszással, aki német—latin tanár létére kis énekkart szervezett, s Kodály-kórusokhoz szoktatta fülünket, torkunkat, míg a hivatalos iskolai énekórák öblös hangú karnagya, Györe kántor úr meg nem sértődött, s igazgatói parancsszóval el nem tiltotta a további *rendbontástól*. Kaszás merészelte azt is megtenni, hogy hetedik osztályban karácsonyi szünetre feladta az egész *Wilhelm Tellt*, olvassuk el német eredetiben. Magam is meghökentem: eddig csak tízsoros szövegeket preparáltunk és fordítgattunk óráról órára, méla unalommal. S akkor egyszerre egy egész drámába vágni bele? Röhej! De fura módon mégis ment. Még élveztem is. Két napba se telt, s ilyen tempóban olvasva, a számomra eddig csak üres szavakból álló szöveg megelevenedett: emberi sorsokkal, jellemekkel, izgalmas drámai szövevénnel telt meg.

Még vagy öt-hat régi tanáromat eldicsérhetném — meg is érdemelnék —, de inkább arra az estére hadd emlékezzem még vissza, amikor Sajónak becézett barátommal kerülgettük kesernyés humorú magyartanáruk, Szilágyi legénylakását. Sötét volt már az utcán, odabent égett a villany a függönyök mögött, s mi azon tanakodtunk: ne kopogjunk-e be hozzá. Sose voltunk még nála, de valami nagyon hajtott, hogy egyszer így iskolán kívül is beszéljünk vele. Aztán csak nem mertük mégsem rányitni az ajtót. De abból a belém szorult vágyból tudom azóta is, hogy sóvároghat egy kamaszdiák felnőtt férfiak baráti szavára. A kölcsönös megértésnek arra a boldog állapotára, ahol már őt sem veszik éretlen suhanc számba: kissé talán még fiatalnak, tapasztalatlanak, ábrándosnak tekintik, *de már egynek az emberek közül*.

ÜKRÜS LÁSZLÓ

A KITALÁLT ISKOLA

Abban a vitában, amely az iskola körül kialakult és már jó ideje tart, az egyik legfontosabb kérdés a kiváltó ok megtalálása. Honnan támadt ez a vita, miért vagyunk elégedetlenek az iskolával? Ezeknek a kérdéseknek nemcsak skolasztikus szerepük van, nemcsak azért fontos rájuk válaszolni, mert a vita ezzel racionális szempontból világosabbá válik, hanem mindenekelőtt azért, mert a válaszok összefüggnek a végeredménnyel. Az oktatásügyi vita célja és értelme, hogy megfogalmazza, milyen legyen a jövő iskolája, hogy bizonyos lehetőségek közül kiválassza a legjobbat. Ez a döntés azonban csak akkor lesz ideális, ha világosan látjuk, mi bajunk a mai iskolával, ha pontosan tudjuk, mi nem tetszik benne.

Mindez magától értetődő. Említeni is restelnénk, ha nem tapasztalnánk, hogy a vitában mégis éppen ennek a kiváltó oknak a keresése látszik mellékesnek. Eddig a lehetséges megoldásnak két típusa bontakozott ki. Az egyik fél arra esküszik, hogy a jövő iskoláját a felgyorsult idő, a tudományos-technikai forradalom tempójához kell igazítani, mindig a legújabbat, a legkorszerűbbet tanítva. A másik fél, éppen ellenkezőleg, azt mondja, ez a lépéstartás az iskolában eleve lehetetlen, hiszen a gyorsuló idő éppen azt jelenti, hogy a tudomány eredményei roppant hamar elavulnak, s az iskola által valaha egy életre adott tudásanyagot ma legalább tízévenként

mindenkinek meg kell újítania. Elhagyva most a két ellentétes álláspont értékelését, arra figyeljünk csak, hogy kiváltó okként mindkettőben az idővel való kapcsolattartás valamiféle zavara szerepel. Azért vagyunk elégedetlenek az iskolával, mert elmaradt a világtól, mert rosszul kapcsolódik a korhoz, amelyben működik. Ezt a zavart kell helyrehozni, kiigazítani, vagy úgy, hogy együtt rohanunk az idővel, vagy úgy, hogy nem rohanunk ugyan vele, de állandóan rá figyelve olyan alapokat adunk, hogy ez a kapcsolattartás lehetséges legyen és akkor minden rendbe jön.

Mindez igaz. Ki vitatná, hogy efféle kapcsolattartás nélkül nem létezhet, sőt sohasem létezett iskola? Az viszont már nagyon is vitatható, hogy ez-e a tényleges kiváltó ok. Úgy tűnik, nem az elején kezdődött ez a vita, hogy résztvevői átugrottak egy bonyolult kezdeti, kiinduló problémakört, s ha szerepeltek is az ehhez tartozó kérdések a vitában, csak mellékesen, epizódyszerűen. Kár volt ezt a problémakört átugrani: a kiváltó ok éppen itt keresendő.

Ha csak a nagy, látványos akciókat nézzük, azt gondolhatnánk, az oktatásügyi vita, ha nem is ma, de nem is nagyon régen, néhány éve kezdődött, amikor az első ilyen cikkek megjelentek. Valójában azonban ez a disputa jóval régebben indult. Ez a régi vita láthatatlan volt, eredményei nem jutottak el a nagyközönséghez. Egész egyszerűen azért nem jutott el ez a vita a nagyközönséghez, mert a tanügyi szakigazgatás kezdte, nem olyan emelkedett magasságokban ugyan, mint a mai vitázók, de legalább olyan nyugtalanul. Aki ismeri a felszabadulás utáni oktatásügyi történetét, tudja, hogy az első nagy, örömteljes vívmányok, az általános iskola megteremtése, az államosítás lebonyolítása és még sok más fontos intézkedés után a szakigazgatás egyszer csak nyugtalanodni kezdett. Elégedetlenségét nem fogalmazta meg vitáiratokban, de bürokratikus apparátus lévén — itt most magától értetődőleg nem értékről, hanem jellegről van szó — megpróbált intézkedni, szervezni és át-szervezni. Kézszífoghatóvá és legalább a pedagógusok számára nyilvánvalóvá akkor vált ez az elégedetlenség, amikor a bürokrácia intézkedései következtében az iskola — természetéhez egyáltalán nem illően — vibrálni kezdett, és belépett az állandó változások ma is tartó állapotába. Az első intézkedések ugyanis nem segítettek, s a bürokrácia — mit tehetett mást? — újabbakat vezetett be.

Mai vitáinknak és a tanügy hajdani elégedetlenségének oka ugyanis azonos; ideális végeredményre csak ennek belátásával juthatunk.

De hát miért aggódott a szakigazgatás? Közel állva az iskolához, jól ismerve az oktatás eredményeit és nehézségeit, a pedagógusokat és a tanulókat, gyorsan rájött arra, hogy az iskola a tanulók tudásában nem produkálja azt, amit vártak tőle, hogy az iskola improduktív. A sok új intézkedés ezen az improduktivitáson akart segíteni. S ez a mai viták végső oka is. A színvonal, a tanulók tudásának színvonala izgat bennünket elsősorban. Az, hogy a diákok, méghozzá minden rendű és rangú diákok, az általános iskolások éppúgy, mint az egyetemisták, nem tudnak annyit, amennyit kellene. Tudásuk nem elég mély, nem elég intenzív, mennyiségileg és minőségileg egyaránt elégtelen.

Hogyan értsük ezt? Pedagógus számára ez a megállapítás teljesen evidens. A szülő azonban, aki csak tankönyvek, füzetek fölé hajoló és kintlódó gyerekeit látja, elrémülve néz bele fia vagy lánya modern tankönyveibe, biztosan tiltakozik, ha a diákok tudásáról így beszélünk. Csakhogy más dolog az a tudásanyag, ami a tankönyvekben van, s más dolog a tanulók tényleges tudása. Itt olyan nagy a szakadék, hogy egyikről a másikra szinte még következtetni sem lehet.

Foglalkoznunk kell itt egy lehetséges ellenvetéssel. A tanügy hajdani nyugtalan-ságáról azt is mondhatnánk, hogy azt nem az eredménytelenség miatti aggodalom szülte, hanem az a törekvés, amely természetszerűleg minden szakigazgatás állandó és alapvető feladata, hogy tudniillik „az oktatás színvonalát minél magasabbra emelje.” A szakigazgatás joggal hihette, minél mozgékonyabb és harciasabb, annál inkább szocialista. A könyvek, tantervek, módszerek állandó és kétségbeesett változtatása már-már a stabilitást, a munkát, az oktatás alapjait veszélyeztette.

Ma nem egy másik vitáról van szó, a mai dialógus — másképpen és más módon — a régi folytatása. Vagyis nem azért keletkezett, hogy egyszerre csak rájöttünk,

elmaradtunk a rohanó világtól, hanem azért, mert az iskolával általában elégedet-
lenek voltunk és vagyunk. Az iskola ugyanis nemcsak a rohanó időtől maradt el,
hanem egy ettől független igényrendszerrel, társadalmi „elvárástól” is. Ezért nem is
a lépéstartás a legfontosabb, hanem az általános rendezés. De mivel a tudományos-
technikai forradalom korában élünk, ezt a tényt mindebből természetszerűleg nem
lehet és persze nem is akarjuk kiiktatni.

Az improduktivitást senki sem vizsgálta, ilyen felmérések nincsenek. De csak
néhány szót kell váltani az oktatásügy bármely posztján álló pedagógussal, általá-
nos iskolai tanítóval vagy egyetemi rektorral, hogy kiderüljön: nem mesterkélten kitá-
lálásról van szó. A diákok nemcsak annál tudnak kevesebbet — ezen mennyiség és
minőség egyaránt értendő —, amit szeretnének, hanem annál is, amit kellene. Nem
tragikus a helyzet, nem mondhatjuk, hogy a gyerekek az iskolában „semmit sem
tanulnak”. De a helyesírási hibáktól hemzsegó érettségi dolgozatok, az egyetemi fia-
talság életmódja, az a megszilárdult gyakorlat, hogy tanulni csak vizsgaidőszakban
kell és érdemes, s hogy ez a tanulás igen gyakran nem áll másból, mint a jegyzet
egyszeri elolvasásából, sok egyéb más mellett valóban nyugtalansággal kell hogy
eltöltse nemcsak a munkáját szerető pedagógust, hanem mindenkit, akit a köz ügyei
érdekelnek.

Erről történeteket minden gyakorló pedagógus ezerszám tudna mesélni. Ne be-
csüljük le ezeket az anekdotákat: az improduktivitás — mivel nincsenek róla objektív
adataink — ezekben publikálódott. Ugyanez a helyzet az okok tekintetében is.
Itt is jórészt személyes benyomásokra, élményekre, részleges adatokra, ha tetszik,
„anekdotákra”, „riportokra” vagyunk utalva. De azért azt például egészen biztosan
mondhatjuk, hogy baj van az iskolák követeléseivel, baj van azzal az igénnyel,
amellyel a különféle intézmények, az általános iskolák csakúgy, mint az egyetemek,
a tanulók tudását értékelik. Bármilyen fájdalmas, végül is ki kell mondanunk, a
diákok azért nem tanulnak többet, azért nem tanulnak jobban, mert nincs értelme;
kevés, viszonylag kevés tudással is jól meg tudnak „élni”.

Hiányoznék tehát a mai iskolából a tanulói erőfeszítés? Mindannak ellenére,
amit elmondtunk, ez nem igaz. Egyrészt a legjobbak rendszeres munkája, másrészt
sok gyengébb tanuló csakugyan „hatalmas” erőfeszítései miatt. Régi panasz bizonyos
tankönyvek maximalizmusa, túlszűfolttsága, zürzavara. A túlterhelés nem egyszerűen
mennyiségi kérdés, nemcsak akkor keletkezik, ha „sokat” kell tanulni. Akkor is, ha
az anyag és a cél nem világos.

Lógás és túlterhelés ily módon — bármilyen paradox is — szépen megfér egy-
más mellett a mai iskolában. De nem ez az egyetlen ellentmondás. A felszabadulás
után olyan társadalmi osztályok fiai léptek be óriási tömegekben az iskolák kapuin,
amelyeket a régebbi időkben, ha formálisan nem is, de ténylegesen kizártak onnan.
Ez a vívmány gondokat is okozott. Nemcsak arra utalunk most, hogy a nagy diák-
tömegekhez képest régóta szűkek az iskolák, kevés a tanterem, hogy emiatt fel-
szökött az osztályok létszáma, hanem inkább arra, ami ebből a helyzetből pedagó-
giailag következett. Az oktatásügy ugyanis — nyilvánvalóan helyesen — e nagy
tömeget benn is akarta tartani az iskolában. Nem egyszerűen az volt a pedagógusok
feladata, hogy jól tanítsanak, hanem az, hogy a belépőkkel el is végeztessék az
iskolát. A kettő természetesen nem ugyanaz. Ezt a munkát — mondta akkor a tan-
ügy — csak úgy lehet elvégezni, ha különleges módon szervezzük meg. A hang-
súly erre a különleges jelzőre esett, s nagyon sok mai gondunk éppen abból követ-
kezik, hogy ezt a különlegest, mint pedagógiai kategóriát, nem a leghelyesebben
valósítottuk meg.

Történelmileg is rendkívüli feladat volt ez. Érthető, ha sokan úgy képzelték ezt
el, sőt valójában mindannyian úgy képzeltük el, hogy mindaz, amit a nevelés tör-
ténete eddig létrehozott, ennek az új feladatnak a megoldására alkalmatlan. Az is
érthető, hogy ezt a különleges pedagógiát összekapcsoltuk a szocializmus gondolá-
tával. Mindaddig nem is volt baj, amíg ez a különösség szocialista szellemet jelentett.
Később azonban, mintha a szellemet összetévesztettük volna az oktatás technikájával,

s a módszertan részleteiben is kerestük, sőt meg is találtuk a sajátosan szocialistát. Abban az időben történt ez, amikor azt hittük, ha másképpen osztjuk részekre az órát, mint azelőtt, ha másképpen szervezzük meg a számonkérést, mint korábban, ha más az óra összefoglaló része, mint hajdan, szocialista iskolát — tehát a nagy cél elérésére alkalmas eszközt — hozunk létre. Szinte évente akadtak új felismerések és felfedezések, a korábbiánál még „szocialistább” módszerek. Emlékszem, pedagógus koromban mindig elnéző mosollyal fogadtuk a tanév eleji szaktárgyi értekezleteket. Ezeken illetékes szakemberek bizonyították, hogy azok a módszerek, amelyekről egy esztendővel ezelőtt éppen ők beszéltek dicsérőleg, ma már nem jók.

Mindez egyrészt megteremtette az állandó változtatásokat, másrészt misztifikálta a módszert, a technikát.

Mindebben, a módszerek misztifikálásában, a technika világnézeti tartalommal való feltöltésében, a sok változtatásban már a kezdet kezdetén jelentkezett és később teljesen eluralkodott a szakigazgatás bürokratikus gondolkodása. Az apparátus nyugtalan volt, produkálni akart, és ezért változtatni kellett, de hát bürokratikus szervezet lévén, „hatalma” nem fogta át az egész iskolát, csak a pedagógusokat, a tanterveket és a tankönyveket. A diákok, akik nélkül iskola nyilvánvalóan nem létezhet, kívül maradtak a szakigazgatás hatalmi körén. Az apparátus, beismerve tehetetlenségét, elfogadta ezt a helyzetet, és a diákokkal nem sokat törődve, iskola helyett tantervekben, tankönyvekben, pedagógusokban kezdett gondolkodni. A jobb eredmények reményében állandóan változtatta terveit, előírásait, követelményeit, újabb és újabb feladatokat adott a tanároknak. Mindennek következtében az iskola természetes egyensúlya, a tanítás és a tanulás harmóniája megbomlott, a diákok az oktatás epizodistáivá, a tanárok, a tervek, a könyvek pedig főszereplőivé váltak. A bürokratikus gondolkodás szerkezete magához alakította-idomította az iskolát; a pedagógus nem azon izgult, mit tanult, mit tud majd a gyerek, hanem azon, mit tud majd ő maga produkálni az állandóan érdeklődő szakigazgatási apparátus előtt. A tanügy csak a pedagógusokkal törődött, s hiába érezte, hogy megtette, amit tehetett, az eredmények nem javultak: az intézkedések az iskola egyik legfontosabb alapelvét sértették meg.

Az iskolát több ezer éve kitalálták; a felszabadulás utáni szakigazgatásnak nem kellett volna ezt a feladatot magára vállalnia. Mint most utólag látjuk, a kétségbeesett erőfeszítések, hogy a szocialista iskola mindenképpen és lehetőleg mindenben más legyen, mint a régi, ténylegesen nem sok gyakorlati eredményt hoztak. A bürokratikus apparátus például nemcsak azt az elvet sértette meg, hogy az oktatásban a diák is főszereplő, hanem arról is elfeledkezett, amit szintén a régi iskola dolgozott ki, hogy tulajdonképpen hol és miben keresendő az oktatás legfontosabb mozzanata. A szakigazgatás — természete szerint — ezt a mozzanatot a hatalmában levő dolgokban, a tantervekben, a tankönyvekben kereste és vélte megtalálni. Nem akarta, nem merte tudomásul venni, bevallani, hogy ez a mozzanat valójában teljesen kívül esik hatáskörén. Az iskolában ugyanis nem az a legfontosabb, mi van a tantervekben és a tankönyvekben. Az iskola és az oktatás sorsa azokban a pillanatokban dől el, amikor tanár és diák számonkéréskor találkozik. Bármit írjanak elő a rendelkezések, minden azon múlik, hogyan viselkedik ekkor a tanár és a diák, hogyan felel, mit tud a tanuló, s hogyan kérdez, hogyan értékeli a pedagógus. Elméletileg elgondolva nem létezhet olyan apparátus, amelyik ezekbe a sorsdöntő pillanatokba bele tudna szólni. A miénk beleszólt. A sokat emlegetett improduktivitás egyik oka éppen az, hogy egy félreértés-sorozat következményeképp a szakigazgatás rosszul szólt közbe a számonkérés ügyében, s ezért ez a legfontosabb pillanat mellékessé vált. A félreértés a tömegoktatás követelményeinek helytelen értelmezése miatt keletkezett, s kétségtelenül nagyrészt ez teremtette meg a felületes és liberális számonkéréseket, amelyek aztán magát az oktatást, magát az iskolát tették bizonyos értelemben eredménytelené.

Kudarcainknak tehát csak egyik oka a bürokratikus gondolkodás eluralkodása. A másik ok olyan alapelvek megsértése, amelyeket az iskola több ezer év alatt dol-

gzott ki. Lényegében ez történt a nevelés ügyében is. Hogy ebben a munkában nincs okunk büszkélkedni, nem szorul magyarázatra. Nevelésünk nem elég hatékony — mondjuk. De hát miért? Azért — ezt már tudjuk —, mert az iskola építésének kezdetén a nevelést teljesen önálló kategóriaként fogtuk fel és elválasztottuk az oktatás folyamatótól. De e felismerés ellenére is még csak ott tartunk, hogy elfogadjuk a nevelés és az oktatás összefüggéseit. Pedig már azt is régen ki kellett volna mondanunk, hogy az iskolában az oktatás minősége a legnagyobb és a legfontosabb nevelőerő. A nevelés nem elsősorban eszmék megismerését és eszmék elfogadását kell hogy jelentse — ezt a feladatot a tanítás is képes elvégezni —, hanem olyan emberi tulajdonságok kifejlesztését is, mint például a kötelességtudás, a lelkiismeretesség, a becsületesség. Nyilvánvaló, hogy ezeket az emberi tulajdonságokat a szocializmus éppúgy nem nélkülözheti, mint az eszméket, amelyeken alapszük. De mi lesz ezekből az emberi tulajdonságokból, és mi lesz magukból az eszmékből, ha a tényleges erőfeszítések nélkül létrejött „eredményeket” is elfogadhatónak, esetleg jónak kiáltjuk ki? A diáknak, aki tanulás nélkül is jól vizsgázott, beszélhetünk kötelességteljesítésről, lelkiismeretességről: magában mosolyog, mert tudja — legalábbis azt hiszi, hogy tudja —, mit kell ezen a valóságban érteni.

Az iskolaügy vezetése, a szakigazgatás természetesen nem minden régi alapelvet tagadott meg. Az egyik miatt például, amelyhez konokul ragaszkodott, a kívülálló érdeklődőket vitára is ingerelte. Lassúsággal, mozdulatlansággal, nehézkességgel vádolták a vitatkozók az apparátust, mert — mint mondták — nehezen halad előre a gondolkodásra nevelés ügyében. Az érvelés tetszetős. Ki lépne fel ellene? Nem ez-e minden oktatás és tanítás végső célja? A tanügy mégis nehezen mozdult. Azt hiszem, igaza volt. A látványos követelésben ugyanis a szakigazgatás pedagógus-ösztonei megérezték, hogy ingoványos talajra vezetné az iskolát. Tankönyveink egy része valóban túlsúfolt, követelményrendszerük tisztázatlan, a lényeg csakugyan elvész bennük. De a kérdés azért mégsem úgy áll, hogy vagy adatokat tanítunk, vagy gondolkodni tanítunk; ez képtelenség. Adat és anyag nélkül nem lehet, mert nincs min gondolkodni; nem hihetünk abban a matematikai „gondolkodásban”, amelyik nem ismeri az egyszerűt. A régi iskola az egyszerű megtanításával kezdte, s bizony jól kezdte. Érdekes, hogy ha ma a fiatalok lényeglátásának zavaraival találkozunk egynémely vitatkozó, észébe sem jut, hogy a dolog fordítva is történhetett, hogy a fiatalok nem azért nem tudják felismerni az összefüggéseket, mert nem tanították meg őket gondolkodni, hanem azért nem tudnak gondolkodni, mert annak idején semmit sem tanultak meg elég jól. Mint ahogy a mai iskolai oktatásnak ténylegesen ez is az egyik legfőbb baja. Az intellektuális fejlődés útja világos: előbb az adat és az anyag, s csak ezután következhet a szintézis, az összefüggések, a lényeg megfogalmazása.

Mindebből végül is az következik, hogy az iskolaügy igazi gondja nem a gyorsuló idővel való lépéstartás, hanem az improduktivitás. Az előbbi valahogyan még meg lehetne szervezni; hogy miképpen, ez természetesen külön tanulmány tárgya. Am ha csak szervezünk és átszervezünk, ha csak tanterveket és tanmeneteket változtatunk, s nem leszünk képesek az iskola középpontjába a tanulói munkát, a tanulást állítani, semmit sem végzünk.