

NÉMETH LÁSZLÓ

Levél egy kultúrpolitikushoz

Ha én lennék miniszter

Néhány éve már, hogy először vetted föl, a gondolatot: nem írnám-e meg kultúrpolitikátok bírálatát. A felszólítás meghökkentett. Nem azért, mert az elmúlt években, korszakban sokszor szólítottátok fel az embereket bírálatra, de ritkán bocsátottátok meg, ha elég balga volt, s a felszólításnak nemcsak színre, de valóban eleget tett. Mint kritikus hőkölttem vissza a felelettlől, hisz ahogy egy félig olvasott könyvről, ha lehet is, nem illik bírálatot írni, hogy bírálhatnék meg olyan kiterjedt tevékenységet, mint a művelődésügy irányítása, amelyen áttekintésem sincs, nemhogy a különféle területeken elért eredményeket vagy kudarcokat hitelesen fölmérhetném.

A felszólításban azonban, főként miután állandó beszéd tárgy lett köztünk, volt mégis valami vonzó, hisz hivatásom szerint végül is író s hajlamom szerint életem legszebb szakában pedagógus voltam; mai és jövődő létem s tíz-húsz év előtti álmaim a ti gondozástokban virulnak vagy hervadnak el. Ha egy mondatban kéne életem célját megfogalmazni, az a magyar irodalom és művelődés világszintre emelése volt s az, hogy ötven év távlatából munkám – sokakéval együtt – eredményesnek látszik-e majd: nem kis részben kultúrpolitikánk irányától s irányítóitól függ. Hogy tagadhatnám meg hát, ha kéri munkásságom sugallatán túl, közvetlen véleményem, sőt tanácsomat is? De hogy mondhatnám el azt, amit kultúrpolitikánktól várok, amit benn rossznak, a kibontakozást gátlónak érzek, úgy hogy a kontárság s felelőtlen bírálat – vagy dicséret hibájába ne essek? Azt gondoltam, kissé játékosabban kell a feladathoz fognom. Tavaly a péti nitrogénüzem művelődési házában tartottam egy előadást "Ha most lennék fiatal" címmel. Azt gondoltam, neked is így valahogy válaszolok: "Ha most lennék /vagy én lennék/ miniszter".

Az, hogy miniszter legyek, persze még lehetetlenebb, mint hogy fiatal. Mert azt, hogy egy olyan, vagy még hevesebb regenerációs láz, amilyen most két éve borított el, mint más vén emberrel, velem is elhitesse, hogy fausti csoda történt rajtam: még el tudom képzelni. Azt azonban, hogy azokat a tárgyalásokat, fogadásokat, cocktail-partykat, telefonokat, zargatásokat, amelyeket a miniszterség jelent, mostani állapotomban egy hétig életben kibírnám, meghaladja a képzeletemet. Fiatal koromban, hogy a kinyílt ajtóba a lábamat bedugjam s mások számára nyitva tartsam, egy éven át alkalmazott voltam a Rádióban. A poklot ma annak az évnek az alapján képzelem el. Pedig akkor harminchárom éves voltam, s a vérnyomásom fele a mostaninak. Így hát amíg ezeket a javaslatokat olvasod, meglehet az a fölényes érzésed, hogy aki mindezt írja, vagy éppen rádolvassa, egyetlen korrigáló intézkedést sem tudna valóban foganatosítani, s hogy tulajdonképp egy költemény – munkaköröd költeménye az – melyet egy kivüállító átnyújt neked.

Értelmiségi társadalom

A hatvankét éves ember, mint azt már színdarabban is elmondtuk, nem tudja újra-szóni az agyát: új gondjaitoknak is régi eszméivel megy neki, annál inkább, mert ezek az eszmék vagy rögeszmék /s ez tán nemcsak az íróra, de a szocializmus korára is jellemző/ szinte valamennyien a művelődés ügyével függenek össze.

Központi voltánál fogva a legmakacsabb köztük /mint azt egy csomó félreérthető vagy megnemértést tettető kritikából is láthatod/ az "értelmiségi társadalom" gondolata. Épp húsz éve egy munkásíró keresett fel, s azt kérdezte tőlem: "Kiknek a nevében beszélsz te? Mert itt vagyok én, én a munkásság nevében beszélek; Veres Péter a parasztságában. De mi van voltaképpen te mögötted?" Ez a kérdés akkor egy kicsit zavarba hozott. Én nem úgy képzeltem el az irodalmat, mint képviselőházat, amelyben mindenkinek képviselnie kell valamit, s ha már önmagamon kívül lenni akartam valami: hát műszer, – érzékenyen lengő s az irányt kereső mágnesű – nemzetem kezében.

Alig egy félév múlva az akkori konferenciák egyikén, melyen jórészt fiatal értelmiségiek vettek részt, az említett író is rájöhett, mint ahogy én is rájöhöttem, hogy kiknek a nevében beszélek, vagy helyesebben kiknek az iránytűjeként lengek tíz-tizenöt éve már; amint egy évvel később, amikor ez már igazán nem volt hálás szerep, vállaltam is ezt az osztály- vagy inkább rétegeképviselőlet /fönntartva közben az igényt, hogy ezzel az egész nemzetet képviselem/; megbízgatva az írókat kissé megszeppenve hallgató értelmiségieket, hogy ne ejtsék el a szívük: ők az az "osztály", amely az összes többit el fogja nyelni, az osztálytalan társadalom csak mint értelmiségi társadalom valósulhat meg.

Ezzel persze nem azt a jogosan meggyűlölt réteget akartam menteni, amely még akkor is középosztálynak nevezte magát; annak – szépirodalmi munkáim bizonyítják – nem volt nálam hevesebb bírálója, a középosztályi bábból "az új néphez húzó értelmiséget" tán senki sem iparkodott /a lelkipurdalás, felelősség gyötrő érzéseinek a felkeltésével/ olyan makacsul kifejtteni. Ennek a maroknyi részben már kiszabadult csoportnak azonban a fejlődés irányát látva, jogosan mondhattam: a munkásság, parasztság, kisiparosság széles folyamai, ahogy az ipari civilizáció útján, a szocialista fejlődéstől meggyorsítva, előrébb rohannak, végül mind a ti eretek fogják duzzasztani. Azért hát ne ejtsen kétségbe, hogy nem vagytok divatban, sőt megvetéssel beszélnek rólatok, hanem arra vigyázzatok: mivé lesztek, tudást, igényt, emberséget halmoztok föl magatokban, milyen kovászává változok annak a tésztnak, amely az idők kemencéjében a nemzeté fog sülni.

Az azóta eltelt húsz év megmutatta, hogy a várt folyamat nem volt "illúzió", most már azt nevezik "illuzionizmus"-nak, ha valaki azt hiszi, hogy az értelmiségi társadalom minden bajt megold. Nem, nem old meg semmit, csak a feltételeket teremti meg, hogy megoldhassuk. Én ne tudnám, hogy amint van Lumpenproletariat, van Lumpenintelligenz is, s ha az egész nemzet ezzé válik, művelt emberfők helyett művelt csirkefogókká, rosszabb, mintha tanulatlan maradt volna? A művelődéspolitikai feladata épp az, hogy ne ez történjék, s minthogy az eddigi eredmények közt vannak vegyest biztatók s aggasztók, tán nem fölösleges, hogy a hajózható medret innen indulva próbáljuk kijelölni.

Az iskoláztatás emeletei

Abban, ami 45 óta az iskoláztatásban az értelmiségi társadalom megvalósítására történt: az első nagy lépés az általános iskola fölállítása volt. Az általános iskola azaz, hogy a hajdani közép, polgári, elemi iskolákat egységesítette, s az oktatást körülbelül a régi polgárik szintjén nivellálta: az egész ifjúságot odahozta a gimnáziumok s az újonnan felállított technikumok kapujába. Körülbelül felük már be is lép ezen a kapun s leteszi az érettségit, a visszamaradtak egyrésze mint ipari tanuló közelíti meg ugyanezt a szintet. Azzal, hogy a középiskolába jutók számát fokozatosan növelitek, az ipari pályák egyre nagyobb részét kötititek érettségihez, az alsóbbfokú technikumokat lebontjátok, ipari és mezőgazdasági középiskolákkal helyettesítitek, kötelező törvény nélkül, de az általános gimnáziumot teszitek azzá, ami eddig az általános iskola volt s az egyetem s a főiskolák lesznek, ami a gimnáziumok s technikumok. A mezőgazdaság előrehaladó gépesítése, a minőségi gazdálkodás, amely a mezőgazdasági munkát szakmunkává teszi, valamennyi ipari szakma érettségihez kötése, az egyetemi hallgatók számának tervbevett megkétszerezése, a főiskolai fokú technikumok fölállítása igen gyorsan, egy-két nemzedék alatt, a főiskolai szintre húzhatja az ifjúság zömét – legalább annyit, mint amennyi most a középiskolai fokot eléri; hogy aztán az általános iskola s általános középiskola után annak az "általános egyetemnek" a felállítása, amelyről máshol írtam, a bokrétát is feltűzze iskoláztatásunk gleichniig ért épületére.

Ez azonban valóban csak a kőművesmunka! Az épület értéke, használhatósága itt még inkább a belső munkáktól, a szereléstől függ, mint az építőiparban. A szocializmus építésében, hogy ezt a fülünkbe evődött kifejezést használjuk, a családásokat okozó illúzió épp az, hogy a keretek kijelölése a dolog megvalósítását is jelenti. Holott a keret csak feltétele annak, hogy a dolog létrejöjjön, a nehezebb s hosszabb szakasz azután következik. Az embereket megfelelő érvekkel, mint láttuk, egy éjszaka is be lehet a szövetkezetekbe agitálni, de ahhoz évtizedek kellene, hogy valóban szövetkezeti dolgozókká válhassanak.

Ha keret és megvalósulás eltérése itt nem is ily drasztikus: az általános iskolák, középiskolák, egyetemek felállítása sem jelenti azt, hogy aki azokban végbizonnyítványt nyert, valóban a megfelelő végzettség szintjén áll. Ahogy az általános iskolák rögtönzése, a sok hiányos alapú, s feljebb özőnlő diák, egy időre legalább, a gimnáziumi követelmény tudatos vagy észrevétlen leszállítását vonta maga után, úgy egyetemi felvételezőktől is gyakran hallunk olyat mostanában, hogy a jelentkezők színvonalá évről-évre gyengébb, hogy egyes fakultásokon a régi tizennyolc pont helyett tíz-tizenkét ponttal is föl kell venniük a jelentkezőket, ami nyilván annak a következménye, hogy lassan a középiskolák is általánosak lesznek, az egyetemre, főiskolákra fölvettek száma pedig növekedik.

De ha a kiválasztásnak ezt a lanygulását a jobb oktatás ellensúlyozhatja is, még mindig kérdés, hogy az iskolákban folyó munka mennyire felel meg a kinti életviszonyoknak, a tehetetlenségénél fogva hagyományait őrző iskoláztatás nem esik-e viszonylagos anakronizmusba, vagy ha alkalmazkodni akar, sikerül-e; időszerűtlennek hitt és igények feláldozása árán nem állít-e föl tisztázatlanokat és zavartokozókat. Az új iskolák felhúzése elsősorban pénzügyi s tervezési kérdés; az azonban,

hogy milyen élet folyik bennük: pedagógiai. S én mint miniszter, most már inkább erre – a nehezebbre – fordítanám figyelmemet.

Milyen legyen a műveltség?

Egy régibb tanulmányomban már megpróbáltam válaszolni rá: kit tekinthet a szocialista társadalom /s így iskoláztatásunk is/ művelt embernek. "Aki azt a történeti helyet, melyre került, fejlődésében is érti, s a föld felületén folyó munkákról /amennyire ez lehet/ élményszerű képet szerez."

A műveltség a tizenharmadik század végéig, jórészt filológiai volt: a latin nyelv értése s beszélése, a latinnyelvű műveltség ismerete volt az, ami a tanult embert a tanulatlantól elválasztotta. A latinhoz magasabb fokon más nyelvek tudása társult s annyi jogi és teológiai tudás, amennyi az ügyek viteléhez, politizáláshoz, hitéleti disputákhoz kellett. Az újkor természettudományos, majd technikai érdeklődése a felvilágosodás korától a közoktatásban is helyet szorít a gyakorlati ismereteknek: a diákok sikeres polgárrá kell nevelni, aki ismeri a világot, amelyben működni kell. A reáliskola, mely a tizenkilencedik század derekán hozzánk is eljut, nevében ott hordja ezt az igényt: a holt nyelvek helyett élő nyelvet tanít, több természettudományt, matematikát ad, s műszaki irányának megfelelően bevezeti az ábrázoló geometriát s a szabadkézi rajzot. A gimnáziumot azonban nem nyomonhatja el: a tizenkilencedik századi oktatásra inkább a két irány egyezkedése jellemző, mint magas szinten folyó vitája.

Azt az oktatási ideált, amelyet mi állítunk föl, a filológiai és matematika-természettudományi után, a régi terminológiával történet-földrajznak lehetne mondani, e szavaknak persze olyan tág értelmet adva, mely már-már jogosulatlaná teszi használatukat. A történelem nemcsak a föld történetét s az őstörténetet, de a művészetek történetét, tudományos és technikai kibontakozását, sőt ismeretét is magába foglalja. A földrajz még jobban belemosódik egy nagy munkaismereti diszciplinába. Alapja – a föld felszínének, államainak kialakulása – tulajdonképp még a történelem része, erre rakódna rá főként a természetismereti /s technológiai tárgy-anyagként/ az emberi munka fajainak, tagozódásának, gazdaságpolitikai szervezetének az ismerete, míg a politechnika /a vegyi, fizikai, biológiai gyakorlatokkal együtt/ ezeknek a munkáknak legalább az elemeit írná /a munkaszolidaritás szellemében/ kézbe és szívbe. A művelt ember eszerint abban, amivel maga foglalkozik, a múltat, vívmányok s osztódó problémák előrehaladó összefüggését és osztódását is érzi; abban pedig, amivel mások foglalkoznak: a maga munkájának történetileg, gyakorlatilag megértett testvérét becsüli.

A filológiai s realista műveltséget ez az iskola-ideál nem tolja félre, csak alárendeli, eszköznek tekinti. A nyelv alacsonyabb fokon /mint a realista műveltségben/ az érintkezés, kapcsolat; magasabb fokon /mint a humanista műveltségben/ a történeti emlékek megértésének az eszköze. A matematika, természettudomány története, mint a történelem része, megmutatja, milyen hajtóerői voltak ezek, főként az újkor folyamán a fejlődésnek; maga a matematika és természetismeret, mint a mun-

kák feltételét képező tudás, a föld színén folyó emberi tevékenység elméleti megértését teszi lehetővé.

Amikor a Tanügy rendezésre készült – a gyors értelmiség képzés, a szakközépiskolák várható felburjánzása idején – gond volt, hogy lehet ezt a műveltség-ideált a különböző iskolafajtákban megvédeni. Hisz világos, hogy az általános iskolás gyerekekben történeti tudatosság még nem fejleszthető, elég ha történeti műveltségéhez versben, képből, anekdóta-kincsben nyersanyagot gyűjt, megtanul a kultúrát építő kiválóság küzdelmeivel együttérezni és sejtelve támad arról, hogy mindaz, ami neki természetes és egyszerű, sok-sok erőfeszítés summázódásaként keletkezett. A természetismereti tárgy természet-leltárát gazdagíthatja, a jelenségek elszigetelésére, magyarázhatóságára szoktathatja rá. Amennyiben befejezett műveltséget kell adnia, a tervbevettnek még kicsinyített mását sem nyújthatja. Középkolai fokon viszont a különböző technikumok, gimnáziumok szóródása tette bajossá a "közös műveltség" megvédését. Akkor azt mondtam: ahányféle középiskolát állítunk fel, azoknak az anyaga csak a tanított tárgyak óraszám arányában különbözik; egy vegyészeti technikumban kisebb lesz a történeti tárgyak heti óraszámja, mint a történeti gimnáziumban, de ott se mondunk le róla, hogy a tanulóval helyét, szakját történetileg is megértessük; amint az általános gimnázium tanulóját sem mentjük fel az alól, hogy a vegyi technológia alapműveleteiről élményszerű emléke legyen. Az érettségiig felmenő közoktatás, az általános középiskola visszatérte ezeket a gondokat megoldja. Az általános iskola elég, ha a történet s természet és munkaismereti tárgycsoportokban ad széles, a gyermeki érdeklődésnek megfelelő alapot; a kitűzött célokat a középiskola igyekszik megközelíteni; magasabb szintű elérését pedig az általános egyetemre bízuk, mely a szakegyetemek és főiskolák közt mint a közös műveltség fellegvára emelkedhetik majd ki.

Az iskola, mint életdarab

Egyik legrégebbi, tán még tulajdon iskoláskoromból eredő gondolatom, hogy az iskolának mesterséges "életdarab"-nak kell lennie, mely az egész életet sűríti magába, az oktatás céljaira leegyszerűsítve s áttekinthetővé téve. A régi iskola vár volt, a kapujába érkező kisdíákot sokszor valóságos falak figyelmeztették, hogy valami másnak, felsőbbrendűnek az erődítményébe ér, ahol mint a templomban, életfölköztivel, a "Tudással" érintkezhetik. A jövő iskolája inkább olyan benyomást kelt, mint a realista színpad; a néző azt hiszi, egy darab valóságos, véletlen életet lesett meg, mindennapi emberek társalgását, s csak fokról-fokra jön rá, hogy ezt az életdarabot magasabb cél szerint választották és preparálták ki, véletlenei mögött szimbólumok rögzítik a szabályszerűt, szereplői mögött egy-egy szétnyíló életsáv van, mellyel a világ egy-egy aspektusa jön be az egyszerű szobába.

A kaszárnya-iskolának ez az átalakulása életdarab-iskolává az első szemléltető eszközök, távcsövek, villanyozó gépek bevonulásával megkezdődött; a világot begyűjtő szertárok, torna, énekertermek, játszótérek építtésével folytatódott; egyes iskolafajokban már a műhelyek is helyet kaptak. A mezőgazdasági és ipari ismeretek bevezetése elképzelésünk szerint ennek az átalakulásnak a meggyorsulását jelent-

hetné. A politechnikai oktatás beállításában, úgy látom, két felfogás áll szemben. Az egyik, s ez a hivatalos; a szakközépiskoláké. Az általános gimnázium tanulói a hat nap közül egyet valamilyen üzemben töltenek, s ott négy év alatt szakmunkási képzettséget nyernek. Én megfordítva, az üzemet szerettem volna műhelyek, kertek alakjában az iskolába vinni. Szakmára legfeljebb az utolsó évben fogtam volna a diákokat; az előzőekben többféle ipar /pl. a lakásban használható iparok/ s a mezőgazdasági munka elemeit gyakoroltattam volna velük.

Elismerem, hogy ez a megoldás nehezebb, költségesebb. A műhelyek berendezéséhez hely, gépek, szakértő tanárok kellene; még nehezebb, sokszor lehetetlen az iskolák köré megfelelő kertet, kis mezőgazdasági üzemt varázsolni. Mégis, másoktól is azt hallom, hogy ez a járható út. Minap egy díszlettervezővel s egy ipariskolai tanárral beszéltem erről: az ő véleményük is az, ha más okból is, mint az enyém. A heti egy napot ott lábatlankodó inaskák csak zavarják a nagy, komoly üzemt; iskola s gyári mesterek megszokják, hogy a politechnika valami külön követelmény, amit közös szemhunyással kell kielégíteni. Ők mint volt polgáristák, akiket egy-egy jó kézimunka tanár kapotott rá a barkácsolásra, volt műhelyeiknél kissé gazdagabb műhelyben szoktatnák rá a mai fiatalokat kezük használatára; a szakma eltanulása ilyen előiskola után az érettségit követő évben már könnyen menne. Ugyanezt elvi okból is helyesebbnek tartom. Ha az iskola célja az alaposabb munkaismeret, más munkájának az értékelése, kezdetben legalább több szakma elemi fogásaiból kell kóstolót adnunk; ha pedig az iskola kipreparált életdarab: minden megtanulandónak a műhelyét abba kell beépíteni, beálcázni. Ahogy a tudományokban a tudás biogenetikai útján hozzuk fel a tanulót jövőendő szakja problémáiig, kezével, ügyességével is ezt a biogenetikai utat járatnám végig, a csiszolástól és kapaforgatástól a rádiótechnikáig.

Abból, hogy a meglevő iskolák főleg nagy városokban nem kertesíthetők többé: nem az következik, hogy ezt az ideált adjuk föl, hanem hogy az új középiskolákat kintebb, megfelelő telepeken létesítsük; a diákság vagy külön autóbuszokon járjon ki, vagy ami még kívánatosabb: hétköznapi bennlakóként tartózkodjék ott. Az üzemi munka /mint iskola Karaskúton című utópiámban/ így forrhatna be igazán az iskola életébe. Kazincbarcikán hallottam, de a rádióban is volt erről előadás, hogy az iskola földjét többhelyütt szövetkezetként művelik. Másutt a műhelyből csináltak kisipari szövetkezetet. Ez még tovább is vihető: miért ne lehetne az iskola, amellet hogy tanintézet, arra való tanár vezetése alatt szövetkezet is, s az ott végzett munka eredmény: munkaegység. A szövetkezeti szellemet, versenyző kedvet egy ilyen kis gazdasági s egyben társadalmi sejtben lehetne a leginkább beoltani.

Tanárok

De kik lesznek ennek az életdarab iskolának a tanárai? A pedagógus-kérdés a szocialista társadalomban /s tán nemcsak abban/ egyre több gondot fog okozni. Amikor az oktatás a főiskolai szintig emelkedik: hároméves kortól huszonháromig, a lakosság harminc százaléka jár iskolába; Magyarországon a tízmillióból hárommillió. Ez a legnagyobb s ha jól úzik, legfényesebb fényűzés, amit egy nemzet megen-

gedhet. Három millió ember oktatásához kétszázezer pedagógus kell. Ez a felnőtt s nyugdíjas koron innen lévő lakosság négy-öt százaléka. A mérnökin kívül /a technológusit is beleértve/ nincs egyetlen pálya, mely az értelmiségi társadalomban több embert foglalkoztatna.

De vajon van-e száz felnőtt ember közt négy-öt olyan, aki pedagógusnak született, vagy csak hajlandó is a tanításra? Nem látjuk-e, hogy még a bölcsészetet végzettek is hogy húzódnak, ha módjuk nyílik az iskolából más tájakra. S ha föl is tétellezzük, hogy egy szabadabb inkább a megértett céltól, mint a felügyelettől sarkalt iskola nagyobb számmal szívna maga felé a pedagógus lelkeket, vajon fölösleges lesz-e akkor is, hogy a tanításba azokat a nemtanár embereket is bevonjuk, akik más egyetemet vagy főiskolát végeztek, s más munkakörben eszméltek rá tanító hajlamukra?

Iskolaorvosi múltunkban az egészségtan tanítás vetette föl ezt a kérdést. Mi a helyes: ha az egészségtant, mint nálunk a fővárosnál, pedagógiai orvosokra bízák, vagy ha mint most, szakpedagógus, a biológia tanára tanítja. Erre a kérdésre már csak azért is nehéz felelni, mert sem az orvos nagyobb szaktudása, sem a bölcsész módszertani képzettsége nem dönti el a vitát: a jó pedagógust ugyanis nem a szakismeret s nem módszer teszi, hanem egy sajátos lelkesedés, amely /akár adakozó kedvből, akár színészi ösztönből, akár szenvedő fölényérzete gyermekes kielégítéseként/ azt, amit maga megtanult, másoknak azonnal tovább szeretné adni; s a költőhöz hasonló lelemény, hogy a fejében kialakult képet a másik fejbe valahogy átjátszsa, néha hogy a végleges képet a maga számára is ott alakítsa ki. Ahol ez a lelkesedés s naiv furfang megvan: ott van pedagógus, ahol nincsen, ott akármit is tud s tanult: nincs. A tanítás bárhogy szépítjük, nem tartozik a legmagasabb szellemi tevékenységek közé. Nemcsak hogy nem alkotás, de állandóan a szimplifikáció fele lejt s ezt csak a hallatlan élvezet feledtetheti, amellyel önmagunk elvesztegetéséért megjutalmaz. Nem lehet tehát eleve eldönteni, hogy az orvos vagy bölcsész lesz-e jobb egészségtan tanár. Én mégis mindig híve voltam /nemcsak mert magam is sok örömet leltem benne/ a mi iskolaorvosi egészségtan oktatásunknak. Az orvos egész szegmentumát hozta be az iskolába, a diák kórházi ágyat, sebészeti műtőt, éjjeli viziteket látott a háta mögött. Azonkívül kollégáim is igazolták a paradoxont, hogy aki alkalomszerűen, néhány órán át vesztegeti magát a tanításban s közben van külön mestersége, jobban megőrizheti azt a tanítói lelkesedést, mint akinek ez a mestersége is. A mi életdarab iskolánkba is nyilván kívánatos, hogy minél több olyan tanárt vigyünk be, aki nemcsak tanít, de képvisel, viselkedésével, odavetett megjegyzéseivel kilátást nyit az élet egy-egy tájékára. A szabadkézi rajzból engem hatodikig egy kitűnő tanár tanított, aki maga is jó grafikus volt, s minket elsősorban a perspektíva szabályaira próbált megtanítani; az utolsó kettőben egy csokornyakkendőt hordó, valójában elég közepes festő, aki művészeti irányokról beszélt s a szabadba vitt bennünket rajzolni. Míg az első csak ügyetlenségem érzetét rögzítette, ez mégis csak valami ízelítőt adott a művészet légköréből. Ugyanígy, ha egy /nem egészen lógásra berendezkedett/ sportember a tornatanár. Mindezt meggondolva, s hogy a hivatásos s máshonnet jött pedagógusok közt jobban elmoszuk a határt: már a Tanügy rendezésében azt javasoltam, hogy gyakorlat és kutatás emberei mellett minden egyetem képezzen tanárokat is, úgyhogy a mérnökök, agronómusok, orvosok éppúgy mint a nyelvészek, történészek, matematikusok, szerezzék meg előbb a szakképesítést, aztán a tanárit is.

A politechnika bevezetése országossá tette a kérdést. Kik tanítsák a műszaki, mezőgazdasági ismereteket: átképzett tanárok, vagy az iskolába beültetett szakemberek? Nyilván mindegyiknek meg kéne adni a módot, ha kedve van rá. A tanítás ízére rátalált műszakiból azonban, mint ezt hallom, ti is láttátok, mégis csak gyakrabban lesz jó politechnikai tanár. De erre bíztat iménti gondunk is. Ha az ország egész lakosságát olyan ércnek tekintjük, melyből csak bizonyos százalékú pedagógus olvasható ki, ésszerű, hogy ezeket valamennyi foglalkozás tanításra kapható, látens tanárjelöltjeiből ugrasszuk ki. Nevelési ideálunknak is jobban megfelel, ha nem kétbalkezes bölcsészek, hanem egy-egy foglalkozási ágban már rutint szerzett "szakma-tanárok" fogják művészetüket az idegen nyelvtől az esztergályosságig gyermekeinkbe oltani.

Tankönyvek, könyvtárak

Az iskolának nemcsak művelt, tájékozott embereket kell nevelnie: a műveltség, tájékozottság lázában égő olvasókat is. Az, hogy az iskolában szerzett tudás az életben mennyire tokolódik el, zsugorodik össze vagy indul burjánzásnak, függ attól, hogy a diákból mennyire tudunk olvasót nevelni, s ha tudunk: milyet. A középiskola a mi időnkben erre tett a legkevesebbet; ha valaki olvasóvá lett közülünk, az iskolán kívül, kalandszerűen lett azzá, aminek persze megvolt a varázsa, büszkesége, a legtöbben azonban nem részesültek ebben az izgalomban, s ahogy látom, a mai (az értelmiségi emberek számával csak egyenes arányban álló) olvasószaporodás is inkább írható fordítás-irodalmunk, kiadóink, egy-két folyóirat, mint az iskolák javára. Az az út, amely a tankönyvtől az iskolai könyvtáron át a nyilvános könyvtárhoz, könyvesboltokhoz vezet: nincs kiépítve, vagy ha igen, nem nagy a csábítása.

A baj magja, úgy hiszem, a tankönyvekben van. Az Orbis Pictus-t, a Janua Aureá-t egy Comenius írta. Az elmúlt évtizedekben néha kezdő emberek, nem is tanárok álltak össze, hogy új középiskolai tankönyveket tákoljanak össze. Nem azt mondom, hogy nincsenek jó tankönyveink, én is tanítottam néhány kitűnőt: a Varga Zoltán Magyar történet-ét például, mely elment volna egy magyar Seignobosnak, s azóta bizonyára elment, a minden tankönyvek útján, zúzdába vagy csomagolópapírosnak. De ha egy-egy ember kitűnően oldja is meg, a tantervi utasítás szerint, feladatát, sőt Kossuth-díjat kap érte, a tankönyv műfaján, főképp középiskolai tankönyvén (ábécékben jobb a helyzet) nem gondolkoztunk eleget; a jó tankönyvnek tulajdonképp a modellje sincs meg. Pedig ha van fontos könyv, a tankönyv az. Móricz Erdély-ét száz év alatt nem olvassák el annyian, mint az általános iskola magyar történetét. S a kiállítás! Persze fontos, hogy a tankönyv olcsó legyen. De kiadóink milyen szép kiállítású könyveket adnak át az olvasóknak tizenöt-húsz forintért, s nem ötvenezer vagy százezer példányban. Hogy becsülje meg a gyerek a könyvet, ha tankönyvét (sokszor jogosan) csak elnyúni való rongyként ismerte meg? A szépen megőrzött, egymás mellé sorakozott tankönyveknek kellene későbbi könyvtára magját alkotniuk, melyekben majd szívesen ellapoz, s olvasói felfedező útjaira megfelelő térképet kap.

Amikor Illyés Gyula Francia és Halász Gábor Angol Kincsház–a annak idején megjelent, Tankönyv a nemzetnek címmel írtam róluk. De a tankönyv általában a nemzetnek készül, s illyési s Halász Gábor–i szinten kellene írni, szerkeszteni. Én részben ezért jelentkeztem megint, hogy megszámtól óráimból nem tudom, hány drámára, regényre valót a tankönyvírásnak szenteljek. Azt mondod, írói készség s a tankönyvíráshoz szükséges készségek csak kivételesen van együtt. Nos, ha nincs: társítani kell. Nekem sincs meg ahhoz, amire vállalkoznék, a tudományos készségem, s főként az újabb anyagban a tájékozottságom: ezért szövetkeztem olyan emberrel, aki a szükséges könyveket elem teszi, s kényes tényérzékével a botlásoktól megóv. Mert a jó tankönyv írásához nem annyira tudós, inkább egy lelkes, írni tudó "éltanuló" kell, akiben az ökonómia érzéke mellett van valami az anyagban szétnéző gyermek pillantásából is. A tudós inkább az ő tanítására s az elmondottak ellenőrzésére kell. Aztán nem is szükséges mindig ilyen szimbiózist létesíteni, a szakemberek közt is vannak kitűnő írók, akik a két személyt egyesítik.

De nemcsak mint irodalmi alkotásokat, mint didaktikai építményeket is mássá próbálnám tenni tankönyveinket. Nemrég volt a kezemben egy angol festészettörténet, amelyet, úgy látszik, két testvér csinált. A korokon, mint a reneszánsz, impreszionizmus, keskeny pallón, néhány kép elemzésével megy át; a folytatódó esszé szerű szöveg alig egyharmada a könyvnek; a fővonal mellett azonban képek százai mutatják a leágazásokat, az áttekintést színező részletismeretet. Az a tankönyvideál – örültem meg neki –, amit még a vásárhelyi években alakítottam ki! Eszerint egy történettankönyvben (a mi összevont történetünkben például) azt, ami ma a könyv, egy nagy esszé pótolná, ebbe a tudós is csak azt venné be, amit álmában is tud, aztán jönne az olvasókönyv, a kor irodalmi emlékei, esetleg a korról szóló munkák részletei, a művészettörténeti illusztrációk, hátrább a bibliográfia, nemcsak a könyvjegyzék, de a könyvek megkífvantatása, leghátul a könyv megértését elősegítő lexikon, amelyre a tanuló már a bevezető esszé olvasása közben rászorulhat, hisz abban nemcsak az ismereteket találánk, de lassan–lassan az olvasót is föllebb, tömörebb nyelvbe, magasabb stíl–régiókba vezetnék fel.

Természetesen nemcsak a történeti könyveket lehet így megszerkeszteni, a természetismeretet, sőt a matematikait is. Hisz a természettudománynak is van olvasókönyve, Darwin néhány oldala éppúgy belekerülhet, mint egy Semmelweis–életrajz; a matematikában pedig a példákhoz fűződő történelmi emlékek, az alkalmazás esetei, az élet matematikát kívánó feladatai tehetnék olvasmánnyá, sőt képeskönyvvé a példatárat; hogy az ipar s mezőgazdasági gyakorlatok segédkönyvei szinte kizárólag képeskönyvek lennének, magától értetődik. Az ilyen tankönyv szinte észrevétlen vezethet át a rossz hírű ifjúsági könyvtárba. Akinek egy részlet, kép, olvasmány a kíváncsiságát fölkelte, a könyvjegyzékben megleli: milyen könyvet kell kikérnie, a helyi könyvtár pedig rákaphatja lassan a központi ifjúsági könyvtárra, amely nem olvasó–óvoda lenne, 16 éven aluli könyvekkel, hanem a bibliográfiában felsorolt s azon túl eső művek tárháza, melyben iskolai indexével a tanuló bármikor beléphet. A nagy könyvtárakról sok művelt ember is csak azt tudja, hogy vannak – járni nemigen mer oda (legfőllebb egy–egy fiókjába regényt kölcsönözni), használni meg még az sem tudja igazán, akit a könyvtárosok modora el nem riaszt. A könyvtárjárásra a tankönyv kalauzával bejárt ifjúsági könyvtárnak kellene az ifjút megtanítania.

A biológiai szempont

Ha a tanügyi reform első szakasza az általános iskola s az új technikumok föllállításával közoktatásunk alapjait rakta le; a második a technikai főiskolák föllállításával azt az érettségi szintig igyekszik húzni, s a politechnikai oktatás bevezetésével elindul azon az úton, amely az iskolát "életdarabbá" teszi; a harmadik (egyelőre csak előkészíthető) szakot az általános egyetem bevezetése, a kertes, műhelyes iskola szövetkezetté szervezése mellett, nézetem szerint, a biológiai szempont vizsgálatokon alapuló figyelembevétele fogja jellemezni.

A gyermek és ifjú fejlődik; az iskolai tananyag, ahogy osztályt rak osztályra, föltelez egy bizonyos fejlődést; a kétféle fejlődés, a bontakozó biológikumé s a feltételezett tanalanyé azonban többféleképp is eltér s ez egyik oka, hogy az iskola a legrosszabb kihasználású üzemek közé tartozik; sok munkával, diák és tanár túlerőltetésével, aránylag szerény eredményt ér el. A képességeknek megvan a belépésük; amíg egy gyermek agya alkalmassá nem vált a számolásra, hiába számoltatjuk, az éretlen képesség gyötrése csak húzódást vált ki, a jelentkező, de nem foglalkoztatott képesség viszont mint minden tétlenhagyott funkció, elkedvetlenedik, elálmosodva hanyatlásnak indul. Arról azonban, hogy melyik képesség mikor s milyen erővel lép be: nincs tiszta térképünk, s aki a tananyagtól elszakadva, független kísérleteket végez gyermekekkel, sokszor elámul, hogy milyen képességek vannak már ébren bennük, anélkül, hogy abnormitásról vagy tehetségről lehetne beszélni.

A mai tanterv két irányban követ el hibát. Olyan fogalmakat, érzéseket, melyeket polgáriban fontosnak tart: időben, még zsenge korban akar a gyerekekbe oltani: holott azt akkor még csak szajkózni vagy színlelni lehet. Hajdan a szentháromság tanát szajkóztuk így, ma történelem könyvekben látunk olyan társadalomtudományi fogalmakat, melyekre az ifjú ha megéri, csak tizenhat-tizenennyolc éves korára érthet meg. /A szemináriumok virágkorában mondták: hogy az általános iskolások s az egyetemi tanárok nagyjából ugyanazt a brossúrát tanulják./ A másik hiba, hogy bizonyos képességeket a felnőttkoriak alapján, azokhoz irányítottan tételezünk föl, holott azok a gyerekekben viszonylag vagy abszolúte is erősebbek. Az én tapasztalatom például az, hogy a négy-nyolc éves gyermek sokkal több költészetet bír el, sokkal több verset tud megtanulni, mint az átlagfelnőtt. Még meglepőbb, amit a serdülőkor előtt álló gyermekeknél, a gyermeki absztrakciós-készség kihasználásával, matematikában s nyelvtanban érhető el. A serdülőkor beálltával, amikor adagolni kezdjük, ezek a képességek inkább visszaesnek. Ekkor viszont a felfedezések, vívmányok iránt lobban fel érdeklődés s a biológiai érzés élesedik ki, hogy aztán az ifjúkorban az ember történeti s társadalmi helye legyen az, ami körül szenvedélyesen csoportosítja ismereteit.

Nem akarom az én kis anyagon, melleleg szerzett tapasztalataimat a tehetségek belépésének az elméleteként rádtukmálni, inkább csak azt szeretném éreztetni, hogy egy ilyen segédtudományra, ha tananyagunkat az élő gyerekhez akarjuk adaptálni, szükség van; mint miniszter kísérleti osztályokban alkalmas pedagógusokkal el is kezdetném a kísérletezést, adatgyűjtést. De nemcsak a képességek belépését kéne figyelembe venni. Tán mert olyan iskolába néztem bele mélyebben a gyermekanyagba, melynek nagy eseménye a pubertás, én a serdülőkor robbanásszerű válto-

zásán /képesség pusztulásán, képesség kibontakozásán/ át néztem az egész gyermek s fiatalkort, s abban nem erők lassú, egyenletes fejlődését láttam, hanem egy rakéta-szerűen kibomló képességelágazást: ami ma sisteregve megjelent, egyideig száguld, aztán megáll; közben új rakétarész szökik még magasabbra s vet új ágakat /csak amíg a rakéta lehalványul az égről, a rajz, amit fejlődésünk ír fel, itt marad képességeink rendszerében, belénkírt működésként/. Annak, hogy az iskolai oktatás nem tudhat az iskolánkfüli tanulás szenvedélyes rohamaival versenyezni: e rakéta s tanmenet ritmus eltérése az oka. Hogy mit kéne tenni, világos: az ébredő képességet első éhségében elegendő táplálékkal megkínálni s ha eltelt, amíg egy új fejlődésfokon /esetleg új képességek alá rendelten/ megint szükség lesz rá, viszonylag békén hagyni. De hogy lehet ezt lebonyolítani? Egy osztályban, amely annyiféle gyereket köt össze, akiknek csak az életkoruk egy, a "rakéta"-juk s annak minden ága azonban különböző? Az eszmény itt még kevésbé érhető el, mint a pedagógiában általában. De meg lehet közelíteni. Ha tudjuk, hogy melyik életkorban nagy általánosságban milyen képességeket kell megkínálni: a legdurvább hibát, hogy a kecskét hússal etessük, már elkerültük. Azt, hogy valóban megkínáljuk s ne csak majszoltassuk, összevont, nagy óraszámú tárgyainkkal érhetjük el. Inkább csak két-három elméleti tárgyunk legyen egy esztendőben: de ott a cél ne a tanulás, hanem a megtanulás legyen, nem a lassú fogyasztás, hanem a gyors, szenvedélyes áttekintés. Ha a diákokat tehetségük összetétele szerint különböző osztályokba csoportosítjuk, ahol a tárgyak egyike a vezető /s egy-egy külön tanfolyamon esetleg tehetségük kisüvítettésére is módot adunk/: a biológiai igényt bizonyára jobban kiszolgáltuk.

S itt érek oda, amin a legtöbb elméleti pedagógus, felügyeleti hatóság egyaránt megütközik, úgyhogy igazán miniszternek kell lennem, hogy javasolni merjem. Annak, hogy egy-egy osztályban képességre egyneműbb anyag kerüljön össze, legegyszerűbb módja az osztályátugratás: meg kell engedni, hogy az osztály szintje fölött álló gyerekek egy nyári tanfolyam s vizsga után, társaiknál egy évfolyammal föllebb iratkozhasanak be. Az osztályba nem illő, aránytalan eszű diák: nemcsak magának csapás, társainak is. Képességeit nemcsak hogy nem sarkallja az iskola, de a túlkönnnyű feladatok időrabló majszolásával untatja, az igazi erőfeszítést kívánó munkától elszoktatja vagy hamis, strébermunkákra kaptatja. De társaira is kártékony árnyat vet egy ilyen agyacskájukon túlnőtt nagy agy; a versenyzőkedvet, mely egyenlők közt megéled, elcsüggeszti; a tanár elől, ha több van belőlük, a valóságos osztályt elföldhetik. Míg ha egy évet kihagy, érettebb gyerekek közé sűrűbb elembe kerül: tőle is erősebb tempót kíván az együtt vagy élen-úzás. Mindez addig ismételtető, míg erejéhez mért környezetbe jut. Régen ezt természetesnek tartották /sőt Angliában úgy tudom, ma is megvan a mód rá/; nemcsak a mi Bolyai Jánosunkról olvasunk ilyesmit /ő, ahogy a mi időnkben mondták, tanpubi volt/, Grotius 12 éves korában egyetemre járt, Lagrange 16-ban főiskolán tanított.

Különösen lányokban tesz nagy kárt, ha legerősebb virágzásuk idején szellemi dedóba szorítjuk szegényeket. Hogy a ma teljesen egyöntetűvé tett, sőt koedukációs oktatásban a lányok biológiai sajátságát egyszer még figyelembe kell-e venni: arra vonatkozólag nem akarok jósolgatni. De hogy a női szervezet s elme fejlődésmenete más, azt még az emancipáció legbuzgóbb híveinek sem kell bizonyítani. A nagy különbség nem a serdülésben van, mert az a közhittel ellentétben, nagyjából egyidőben következik be /a lányoknál átlagban tán egy fél évvel korábban/, hanem a

serdülőkort felváltó, a nemi érettség után beköszöntő ifjúságban, mely a szellem növéskora egyénenként is változik, egyeséknél szinte kimarad, a serdült azonnal férfi lesz; nőknél azonban általában rövidebb, mint a férfiak átlagánál. A férfi egyetemi hallgatók jórésze – főként ma – ifjúnak tekinthető; a női egyetemi hallgatók bizony inkább már asszonykák. Épp ezért a rövidebb növekedést, mely sokszor intenzívebb is, jobban ki kéne használni. Két kivételesen tehetséges lány volt módomban hoszszú időn át megfigyelni. A középiskolában tünemények voltak, az egyetemen már mint asszonyok nyúzódtak, épp hogy kitűnök, mint felnőttek alig jobbak az átlagnál. Ha csak a vizsgák lerakásán múlt volna, nem kétséges, hogy tizenöt éves korában mindegyik rég egyetemre jár, s fogékonyságuk s a szakjuk kívánta érdeklődés egyszerre tetőz. Gyakran mondjuk, hogy a sokatígérő nők végül mégis csak lemaradnak a férfiak mögött. Kérdés, mennyire oka ennek /mint néha ők maguk is elhiszik/ asszonyi agyuk, s mennyire, hogy oktatásuk nem követi biológiájukat. Az osztályugratás, bár az órarend készítés találékonyságát ez ugyancsak próbára tenné, történhetne egy tárgyból is, esetleg épp abból, amely az osztály s a diák "profilját" megszabja. A mi időnkben nem volt akadály, hogy aki érettségit tesz, mint zeneiskolai hallgató már a harmadik vagy negyedik akadémiai osztályba járjon. Miért ne járhatna egy felsőbb nyelvi vagy matematikai osztályt a más tekintetben közepes tanuló?