

IDŐSZERŰ TANTERVELMÉLETI KÉRDÉSEK

Ábent Ferenc:

Feladatom, hogy FALUDI Szilárdnak a *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1959. évi tanulmánykötetében megjelent „Időszerű tantervelméleti kérdések” c. tanulmányát ismertessem és felvessek néhány, a tanulmányozás során felvetődő problémát.

Tanulmánya elején a szerző is felteszi a kérdést „Időszerű-e a tantervelméleti kérdésfeltevés?” s erre igenlő választ ad. A kérdés feltevésével és a tantervelméleti kérdésekkel való foglalkozással feltétlenül egyetértünk. Egyúttal azt is meg kell állapítanunk, hogy talán soha sem volt olyan időszerű ezeknek a kérdéseknek a felvetése, mint éppen napjainkban, amikor az iskola egész munkája tökéletesítésének első lépéseit tesszük. Igaz ugyan, hogy az elmúlt évben sok kérdés kidolgozása már megtörtént, de éppen a legnehezebb munka, a tantervkészítés munkája a közeljövőben vesz nagyobb lendületet. E munkálatok során igen sok és komoly problémával kell megküzdeniük a tantervkészítőknél, s lényegében ez a munka képezi majd az iskolareform egyik fontos célkitűzésének alapját. Itt fog eldőlni, hogy valóban sikerül-e a helyes és szükséges arányban csökkenteni az iskolai munkánkban még mindig túlsúlyban levő intellektualizmust, s hogy sikerül-e olyan tanterveket kidolgozni, amelyek lényegesen jobban járulnak majd hozzá a jövő nemzedék életre való felkészítéséhez.

Véleményünk szerint a szóbanforgó tanulmánynak éppen abból a szempontból van rendkívül nagy jelentősége, hogy a fentebb vázolt munkához ad igen jelentős segítséget. Megpróbálja összefoglalni azokat az elveket, amelyek az új tanterveknek fel kell épülniük. Meg kell állapítanunk, hogy a szerző nem kis feladatra vállalkozott a munka megírása során, mivel nem sok olyan előzményre támaszkodhatott, amelyek az új, a szocialista szellemű tantervelméleti koncepció alapján állva, igyekeztek volna megoldani a tantervelméleti problémákat. Ez a megállapítás viszont arra is utal, hogy ebben a tanulmányban nem egyszerűen a tantervek olyan irányú tökéletesítéséről van szó, amelyek megpróbálnak — többé-kevésbé eredményesen — alkalmazkodni a társadalom igényeihez, nehogy az iskola ellentmondásba kerüljön magával a társadalmi haladással, a fejlődéssel.

E kérdés megoldásának is két lehetséges módja van. A hagyományos megoldási mód, ami egyszerűbb és könnyebb, amelyre a neveléstörténetben több példa is áll rendelkezésre, az lenne, hogy a tantárgyak óraszámának változtatásával, bizonyos „átesoportosításokkal” oldjuk meg azokat a problémákat, amelyeket az élet támaszt. A másik mód, hogy végre bátran nyúljunk hozzá a tantervelméleti kérdésekhez és próbáljunk meg új módon reagálni a társadalmi fejlődés támasztotta követelményekre. Meg kell mondanunk, hogy ez az utóbbi a nehezebb, és a tanulmány legfőbb érdeme, hogy ebből a szempontból próbálja megragadni a tantervelméleti kérdéseket.

A rövid kérdésfeltevés után a szerző rátér azoknak az okoknak a vizsgálatára, amelyek véleménye szerint indokolták és időszerűvé teszik a tantervelméleti kérdésekkel való foglalkozást. Ezek között első helyen említi az *iskolákban immár krónikussá vált túlterhelést*. Megállapítja, hogy ennek a problémának a gyökerei nem új keletűek, s már a múlt században is megtalálhatók, s hogy a szokványos oktatásügyi irányítás keretei között minden törekvés ellenére sem tudták megoldani.

Ennek megállapítása után azt vizsgálja, hogy mi idézte és idézi elő a túlterhelést, melyek annak lényeges okai. A kérdéssel kapcsolatban idézi Roger GALINAK az UNESCO középiskolai tantervi értekezletén elhangzott szavait (Sèvres 1958): „Az oktató-nevelő munkának mindenkor alkalmazkodnia kellett akár önként, akár külső beavatkozás hatására a környező világ fejlődéséhez, az élet, a társadalom fejlődésének szükségleteihez”. Hogy ez az alkalmazkodás milyen ellentmondások között és milyen keservesen megy végbe, az a kérdésnek a másik oldala, amit szintén helyesen lát a szerző. Igyekszik feltárni a lényeges okokat, és megállapítja, hogy alapjában véve itt „arról van szó, hogy a technika, a tudomány és a közélet állandó fejlődése következtében folytonosan nő a feszültség az élet’ és az iskola között”. (63. l.)

A megoldás útja, amint arra már fentebb utaltunk, „a tantárgyak számának és anyagának állandó szaporodása, újabb meg újabb anyagokkal való kiegészítése”. A megoldásnak ez a módja azután többféleképpen is hat az iskolára. „Nemcsak a társadalom szükségletei és az iskola közötti feszültség fokozódik — állapítja meg a szerző — hanem az iskolai követelmények és a tanulók teljesítőképessége közötti feszültség is.” (64. l.) Ez után a valóban helyes megállapítás után elemzi a „mechanikus” tananyagcsökkentéseket és

javaslatot tesz azok újszerű megoldására, amikor azt mondja: „Ahhoz, hogy a túlterhelést gyökeresen felszámoljuk, nem a meglevő tananyagból és nem is annak hagyományos struktúrájából, hanem a társadalmi igényekből kell kiindulnunk.” (65. l.)

Ezeket az igényeket lehetőleg egzakt módszerekkel kell megállapítani, majd neveleszi célokká és feladatokká kell átdolgozni. Végül leszögezi, hogy „a túlterhelés gyökeres felszámolásához nem egyszerűen az oktatásügyi irányítás alkalmi intézkedésein keresztül („tananyagcsökkentés”), hanem jól szervezett neveléstudományi kutató munkán keresztül vezet az út” (65. l.), amely lényegében a didaktika „mit tanítsunk” alapvető kérdésére oly módon ad feleletet, hogy az alapvető tananyag megállapítására irányuló mélyreható kutatásokat végez.

Általában egyetértünk a szerző megállapításaival; különösen azzal, ami a neveléstudományi kutatásokra vonatkozik. Valóban igen alapos tanulmányozásra, vizsgálatra van szükség ahhoz, hogy megalapozott feleletet adhassunk a „mit tanítsunk” kérdésre. Szeretnénk azonban néhány megjegyzést fűzni ahhoz a megállapításhoz, amely szinte kategórikusan leszögezi, hogy a túlterhelés gyökeres felszámolásához „*társadalmunk igényeiből kell kiindulnunk*”. Szeretnénk leszögezni, hogy tisztában vagyunk a szerző jószándékú törekvéseivel és a társadalmi igények fontosságával, de ennél a kérdésnél fel kell hívunk a figyelmet arra is, hogy más tényezőket is feltétlenül figyelembe kell itt vennünk. Véleményünk szerint ezek figyelmen kívül hagyása a pragmatizmus veszélyével fenyegethet. Ha csakis a társadalmi igényeket vesszük alapul, akkor bele eshetünk ebbe a hibába. Szabad legyen itt hivatkoznom Borisz Petrovics JESZIPOV elvtársnak a Szovjetszkaja Pedagógika 1959. 3. számában megjelent „Az oktatás folyamatában történő változások az iskola átszervezésével kapcsolatban” című cikkére.

Jeszipov ebben a cikkében több más kérdés mellett a következőket hangsúlyozza: „Mi arra törekszünk, hogy a tanulóknak hasznos ismereteket adjunk, de tudjuk, hogy a valóban hasznos ismeretek a valódi ismeretek, vagyis amelyek a valóságos világ törvényszerűségeit adekvát módon tükrözik. Mi az ismeretek rendszerét nem rendeljük alá a gyakorlati „mesterkedésnek” abban az értelemben, ahogyan azt az amerikai pragmatista pedagógusok teszik. Mi egyáltalán nem tartjuk helyesnek azoknak az elméleti ismereteknek a tantárgyak rendszeréből való kirekesztését, amelyeket nem kapcsolhatók össze közvetlenül a mai élet gyakorlatával, de a tudomány logikájának szükséges láncszemét alkotják. Világos, hogy ezalatt figyelembe vesszük a tananyag érthetőségét az adott korsztály számán. Különös gonddal kell ügyelnünk arra, hogy a tantervek kidolgozásánál elkerüljük a tanulók túlterhelését, és ne értékeljük túl életkori lehetőségeiket. Mindemellett a tantervekben világosan kifejezésre kell jutnia a tantárgyak egymással való kapcsolatának, és be kell tartanunk a folyamatosság, illetve a fokozatosság elvét. A tantárgyak tartalmának kidolgozásában tevékeny részt kell vállalniuk a didaktikusoknak és a pszichológusoknak is.” (1959. 3. sz. 15. l. oroszul ford. Á. F.)

Véleményünk szerint a tananyag kiválasztásánál a tudomány logikája sem hagyható figyelmen kívül, mert ez nagy mértékben járul hozzá a jól képzett és művelt, a társadalom igényeinek jobban megfelelő emberek képzéséhez.

A következő tárgykör a *műveltség kérdése*, amellyel a szerző elég részletesen foglalkozik. Fejtegetése elején megállapítja, hogy a „műveltség” (vagy általános műveltség) kérdésének „egyes elmélkedők és nevelői karunk tekintélyes rétege a tanterv egészére nézve alapvető jelentőséget tulajdonít. Sokszor úgy vélik, hogy a tantervre vonatkozó lényeges kérdések körét ki is merítették, ha a tantervtől a műveltség iskolai megalapozását kérték számon. Mélyrehatóan elemzi azt a koncepciót, amely szerint a pedagógiában a műveltséget kiindulópontként és végső célként kezelték. Ebből a koncepcióból születtek azok a tantervek, amelyekben a műveltség pedagógiai célkategóriaként szerepelt. Ennek egyik hazai képviselője és szellemi atyja volt Kármán Mór, aki „*magyar nemzeti műveltség klasszikus elemeit tette meg a középiskolai tanterv alapjául*”. (67. l.) A szerző alaposan elemzi ennek a koncepciónak fogyatékosait, és megállapítja, hogy „*a megőrzés*” és „*folytonosság*” olyan dialektikája ez, amely *félve ügyel az egyszer már elértre, arra, hogy ne vesszen el semmi, ami történelmileg létrejött* (már tudniillik arra, ami az uralkodó osztály szempontjából fontos) *s az új nemzedék a régi hagyatékán orientálódjék. Mindezt a műveltség fogalmával, ápolásával és továbbszármaztatásával jémjelzi és a nevelés feladatává teszi*”. (67. l.) Ebben a megállapításban is világosan látszik az uralkodó osztályok törekvéseinek iránya. A szerző a továbbiakban, válaszva a fejlődés főirányát, röviden kimutatja, hogyan lesz a pedagógiából, mint egy általában vett műveltség továbbplántálásának letéteményeséből világnézeti kérdésekben sokkal intenzívebben állástfoglaló, sőt meghatározott világnézetet hirdető (nem annyira kultúrfilozófiai, mint inkább kulturpolitikai) pedagógia. Ezt a megállapítást főleg a Horthy-rendszerben érzékelhetjük egész világosan.

Ez a pedagógia, amikor osztályok és pártok felett állónak tüntette fel magát, nagyon határozottan és egyértelműen irtotta ki a művelődés anyagából (vagy legalábbis meghamisította) mindazt, ami az uralkodó osztály érdekeinek ellentmondott. Ezután bátran beszél az 1956-ban és azóta is esetenként újjáéledő „kulturpedagógiai” törekvésekről és elmarasztalja azokat annyiban, amennyiben pedagógiánk szocialista világnézeti tartalmát olyan összefüggésekbe ágyazták, amelyek között az eszköz célja, a műveltség mindenképp felett valóvá válik. Kétségtelen, hogy a műveltséget szimplifikáló elképzelések mélyen élnek pedagógusaink körében is. Ezért fordult elő, hogy amikor az 5+1-es kísérletek megkezdődtek és ismeretessé vált az, hogy az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdítása csakis ezen az úton valósítható meg, egyesek felvetették, hogy mi lesz a műveltséggel. Úgy látszik, mondták, mi le akarunk mondani arról, hogy művelt fiatalokat bocsássunk ki iskoláinkból. Egyesek még csak fáradságot sem vettek maguknak arra, hogy elgondolkodjanak egy kicsit azon, hogy mi is a műveltség igazi tartalma. Ha erről gondolkodunk feltétlenül figyelembe kell vennünk, hogy a műveltség, vagy a kultúra, fogalma sem örök és változatlan, mint ahogyan az emberiség maga is fejlődik s az egyik viszonylag fejlettebb formációt egy másik, fejlettebb formáció váltja fel, amely jelentősen gazdagítja az emberiség kultúráját. Ennek a változásnak a tananyagban is tükröződnie kell. A mi iskolánk, az iskolában tanított tananyag nemcsak az általános emberit kell, hogy tükrözze, hanem azt is, ami életünkben minőségileg új, vagyis, ami speciálisan szocialista. Feltétlenül egyetértünk a szerző megállapításával: „Akármilyen szemérmesen, is hallgatunk róla, tudomásul kell vennünk, hogy a tananyag tartalma, orientációja, belső arányai nem egyszerűen az általában vett kultúrát tükrözik, hanem ha akarják, ha nem — annak értékelését is, azt a tendenciát is, amely a nevelés lényegéhez tartozik (valamivé, valamilyenné formálni!), amely minden iskolában ott van, amely kifejezésre jut a nevelés cél- és feladatrendszerében, s melyben kifejezésre jut kultúra és kultúrpolitika.” (73. l.)

Ezzel a résszel kapcsolatban meg kell állapítanunk, hogy a szerző igen alapos elmélyüléséről, a kérdés sokoldalú megközelítéséről tanúskodik. Sajnos nem állt módunkban jobban elmélyülnünk ezeknek a kérdéseknek a tanulmányozásába, ezért nagyon bátortalanul vetünk fel néhány kérdést. Egyetértünk a szerzővel abban, hogy a műveltség mindig osztályjellegű volt, a szocialista műveltség is az. Már most az a kérdés, hogy a célok rendszerében benne van-e a műveltség, ha igen hol helyezkedik el? Igaz, nálunk nem „a” műveltség a végcél, hanem a *sokoldalúan művelt ember*. Ebben viszont véleményünk szerint a szocialista műveltség benne van a maga osztályjellegével együtt. Mi csak azt tartjuk igazán műveltnak, aki ezzel a műveltséggel van felvértezve.

A harmadik kérdés, amellyel a szerző igen alaposan és részletesen foglalkozik: *A világnézet, mint tantervelméleti tényező*. Ezen a kérdésen belül külön tárgyalja a következő kérdéseket: 1. Műveltség és világnézet. 2. Tudomány és világnézet. 3. Világnézeti nevelés — tudományos képzés. 4. A világnézetre vezető tudományos képzés tantervi alapjai. 5. Világnézeti nevelés mint az ember nevelése. A részletes felbontás tette lehetővé a szerzőnek, hogy mélyére hatoljon a problémának.

A *műveltség és világnézet* viszonyával kapcsolatban megállapítja, hogy a „kulturpedagógia” a műveltség fogalmát és követelményeit minden más fölé emelte, s ezzel elősegítette a fennállóhoz való ragaszkodást, a meglévő „megőrzését”, amely lényegében politikai „misszió” teljesítése volt. Majd megállapítja, a mi számunkra, a szocializmus számára a *műveltség általában* nem létezik s ezért nem is ismerhetjük el magában való célkategóriának. A műveltség fejlődésének a meghatározója is a társadalom szükséglete, abban mindig benne van a progresszió és a regresszió. Véleménye szerint a tantervnek nem annyira azt kell tükröznie, hogy honnan jövünk, hanem inkább azt, hogy hová megyünk. Szerinte a tananyag kiválasztásban — elméletben és gyakorlatban — fordulatnak kell bekövetkeznie s nem a hagyományos tantárgyakból és azok struktúrájából, hanem a mi társadalmunk igényeiből kell kiindulnunk. A mi társadalmi építésünk szellemére, világnézetére és gyakorlati képességeire nevelés a feladatunk. Csakis ezután jöhet minden más, és csakis annyira, amennyire azt a célt szolgálja. A megállapítás helyes és általában egyet kell vele értenünk, de szeretnék itt utalni LENIN-nek a Kommunista Ifjúsági Szövetség III. összorosozországi kongresszusán elmondott beszédére, amelyben az ifjúsági szövetségek feladataival foglalkozik. LENIN valóban a társadalom igényeiből indul ki, amikor azt mutatja meg, hogyan lehet az ifjúságot kommunistává nevelni: „Kommunistákká csak úgy lehetünk — mondja — ha élménket mindazoknak a kincseknek ismeretével gazdagítjuk, amelyeket az emberiség felhalmozott. Magolásra nincs szükségünk, de minden egyes tanuló elméjét a legfontosabb tények ismerete alapján kell fejlesztenünk és tökéletesítenünk, mert a kommunizmus tartalmatlanná, pusztá cégérré

lesz, a kommunistából egyszerű szájhős lesz, ha tudatában nem dolgozza fel a szerzett ismereteket. Ezeket az ismereteket önknek nemcsak el kell sajátítaniok, de úgy kell elsajátítaniok, hogy kritikai álláspontot foglaljanak el velük szemben, hogy ne terheljék túl elméjüket szükségtelen lim-lommal, hanem gyarapítsák mindazoknak a tényeknek ismeretével, amelyek nélkül manapság senki sem lehet művelt ember.” (LENIN művei 31. k. 285—303. l.) Majd alább így folytatja: „... bár elvetjük a régi iskolát, bár teljesen jogis és szükséges gyűlöletet táplálunk a régi iskola iránt, bár értékeljük a készséget, amely a régi iskola felszámolására irányul, meg kell értenünk, hogy a régi tanulást, a régi magolást, a régi gépies fegyelmet azzal a készséggel kell helyettesíteni, hogy elsajátítsuk az emberi ismeretek összességét, mégpedig úgy, hogy a kommunizmus önkéne ne olyasvalami legyen, amit betanultak, hanem olyasvalami, amit maguk átgondoltak, olyan következtetéseket jelentsen, amelyek a modern műveltség szempontjából szükség-szerűek.” Lényegében tehát arról van itt szó, hogy a társadalom igényeit és a felhalmozott emberi ismeretek összességét nem különválasztva, hanem egységes egésznek felfogva kell a modern műveltséget megalapozó iskola tananyagát kiválasztanunk.

Térjünk át a *tudomány és világnézet* kérdésére. A szerző többek között felveti a kérdést, hogy ellentmond-e az objektivitásnak az, ami világnézeti, hogy műveltség és világnézet általunk igényelt megfordítása — ti. a világnézet javára — okvetlenül a műveltség torzítására vezet-e? Véleményünk szerint nem vezet arra, de mi is feltesszük a kérdést, szükség van-e egyáltalán a megfordításra, ha mi a régi iskolából nem veszünk át mindent? Ezt a kérdést csak azért vetjük fel, mert a szerző a későbbiek során helyesen állapítja meg, hogy a mi világnézetünknek elsőrendű kritériuma a tudományosság, a tudományok alapjainak általánosítása. A tudomány éppen bennünket segít. Nekünk nincs szükségünk arra, hogy meghamisítsuk a tudomány eredményeit. De már ott is vagyunk a *harmadik* problémánál a *Világnézeti nevelésnél és tudományos képzésnél*. Ha valóban a tudományos ismereteket közvetítjük a tanulóknak, amelyeket alaposan átgondoltunk velük, kísérleteken és saját gyakorlati munkájukon keresztül bebizonyítunk nekik, tehát nem egyszerűen biblia módjára bemagoltatunk, és azt mondjuk, hogy ha hiszitek jó, ha nem, akkor elkárhoztok: akkor vajon ezzel nem tettünk-e eleget egy bizonyos mértékben a világnézeti nevelés követelményének? A szerző helyesen állapítja meg mint az eredmény feltételeit azt, hogy nem az egyes órák, hanem az órák egész láncolata, az oktatás módszerei és — hozzátesszük — az egyes tantárgyak egymással való szorosabb kapcsolata és a tanár egész magatartása is ebben az irányban hat. Számunkra teljesen világos és feltétlenül igaz, hogy a világnézeti nevelés alapvető tantervi feltételeit nemcsak szóvá kell tennünk, hanem biztosítanunk is kell.

Ezután a szerző a világnézetre vezető tudományos képzés tantervi alapjaival foglalkozik, s megállapítja, hogy jelenleg nem egyszerűen tananyagcsökkentésről, hanem az oktatás tartalmának korszerűsítéséről, neveléstudományi megalapozásáról van szó. Ez szerinte azt is jelenti, hogy a tananyag kiválasztás szempontjait újra átgondoljuk, bizonyos tantervelméleti konzekvenciákat levonunk, és azokat következetesen érvényesítjük. A megfontolás alapján megállapítja, hogy „*a világnézeti nevelés igénye az egyik legfontosabb principium, amelyek nem egyszerűen a különböző tantárgyak tanításában az „anyag adta lehetőségek alkalmazásával” kell hatnia az iskolában, hanem mindenekelőtt az össz-tananyag tervezésében, kiválasztásában és elrendezésében*”. (82. l.)

Ez után a megállapítás után jogosan veti fel azt a követelést, hogy felül kell vizsgálni azt a hagyományos tételt, amely szerint az iskolában a „tudományok alapjait” tanítjuk. Véleménye szerint ez nem a legszerencsésebb kifejezés, ha az előzőleg elmondott, illetve idézett tételből indulunk ki, amelynek végső következtetéseit így fogalmazza meg: „*Nekünk az egyes tudományok alapjaiból elsősorban és majdhogy nem kizárólag azokat kell tanítanunk, amelyek a világnézeti nevelés szempontjából elsődleges jelentőségűek, illetőleg egybeesnek a termelés tudományos alapjaival*.” Majd kiemelve így sommázza: „...nem a tudományok alapjait, hanem a tudományos világnézet alapjait tanítjuk”. (83. l.)

Ezzel kapcsolatban az a probléma merült fel bennünk, hogy lemondhatunk-e a tudomány alapjainak iskolai tanításáról olyan indokolással, hogy nemcsak a tudományok és nem is minden tudomány alapjait tanítjuk? Lehet, hogy a „tudományok alapjai” kifejezés nem egészen szerencsés, és nem mindenben fejezi ki azt, amiről az oktatás tartalmát illetően szó van. Szeretnénk azonban felhívni a figyelmet arra, hogy a „tudományok alapjai” kifejezésnek van egy sajátosan pedagógiai értelme is, amely szerint ez a kifejezés bizonyos megszorításokat és a tananyag kiválasztásnak bizonyos szempontjait is tartalmazza. Legyen szabad a legújabb szöveget pedagógiai szótár idevonatkozó címszavát idéznünk. „A tudományok alapjai — mint az iskolai oktatás tartalma — a természetre és a társadalomra vonatkozó ismeretek olyan rendszere, amelyet a tanulók

életkori és pszichológiai sajátosságainak megfelelően választunk ki. A tudományok alapjainak tanítása biztosítja a tanulók általános képzését, amely elengedhetetlen az életre és a gyakorlati tevékenységre való felkészüléshez, úgyszintén a tudományok elmélyültebb és szélesebbkörű további tanulmányozásához.” (Ford. Á. F. Pedagogicseszki Szlovar, Szov. tud. Ak. kiadó, 1960. Moszkva, II. k., 54. o.)

A fentiekből véleményünk szerint az is világossá válik, hogy a „tudományok alapjait nem egyszerűen mint ilyeneket, nem egyszerűen a tudományok kedvéért, nem egy tudósképzés első fázisaként tanítjuk”, hanem bizonyos előre meghatározott képzési és nevelési célok eredményes megvalósítása érdekében. Azt hiszem, nem tévedünk akkor, ha azt állítjuk, hogy az eredményes világnézetű nevelésnek is éppen ezzel a kiválasztott anyaggal rakjuk le az alapjait, illetve szilárdítjuk meg azokat. A szerző maga is megállapítja, hogy „ebben a képzésben és nevelésben a 'kifejezett' világnézetű 'elemek' nem 'kívülről' visszik be, hanem a szóbanforgó tárgy természetének megfelelően fejlődnek ki”. (79. l.) Ezt nem azzal érjük el, hogy lemondunk a tudományok alapjainak iskolai tanításáról, hanem elsősorban a pedagógusképzés és továbbképzés színvonalának emelésével. A tudományok alapjainak tanítása abban a pedagógiai értelmezésben, ahogyan fentebb idéztük, feltétlenül szükséges, és csakis ezen keresztül valósíthatjuk meg az ifjúság marxista—leninista világnézetű nevelését és ezzel együtt az életre való felkészítését. Enélkül aligha lennének képesek a fiatalok megismerni a *termelés tudományos alapjait*, és a munkapadok mellé kerülve eredményesen harcolni a termelékenység emeléséért, az önköltség csökkentéséért, és aktívan hozzájárulni a technikai fejlődés meggyorsításához.

A másik probléma ugyancsak a szerzőnek azzal a már idézett megállapításával kapcsolatos, amelyben azt mondja, hogy „...nem a tudományok alapjait, hanem a tudományos világnézet alapjait tanítjuk”.

Ezt a problémát fel kell vetnünk, mert számunkra ez a megfogalmazás nem egészen világos. S hogy ez így felmerülhetett bennünk, ahhoz a szerző adta meg az indítékot egy előbbi, a műveltség kérdéssével foglalkozó fejtegetésben. Ott ugyanis elítélte azt az álláspontot, amelyben a műveltséget „kiindulópontnak” és egyben „végcélnak” is tekintették. E szerint a műveltség nem lehet végcél, hanem csak eszköz egy magasabb rendű cél elérése érdekében. Véleményünk szerint az iskolai oktatás feladata és egyben célja, hogy marxista—leninista szellemű általános és polittechnikai műveltséget és minden oldalú képzést adjon az ifjúságnak és kifejlessze a tanulók kommunista világnézetét és erkölcsi tulajdonságait. Ilyen formán a világnézetű nevelés követelménye lehet a tananyag kiválasztásának fontos elve. A célok ugyanis mindig is meghatározták az iskolai munka egész tartalmát. Ha azonban a „világnézet alapjait” tanítjuk, akkor a cél eszközzé válik és így ez semmiképpen sem helyeselhető. A tanulók kommunista, vagy mondjuk úgy, marxista—leninista világnézetét ugyanis fokozatosan alakítjuk ki. Nyugodtan mondhatjuk, hogy a középiskolában nem is mindig sikerül ezt a feladatot teljesen megvalósítani. Ez hosszú szívós munkát igénylő feladat, amely csakis akkor válik világossá, ha az ifjúság oktatása és nevelése céljának tekintjük. Eszköz jellegűvé tenni ezt a magasabb szintű társadalmi fejlődés jelenlegi szakaszában, különösen pedig a mi sajátos viszonyaink között, semmi szín alatt sem szabad.

Fenti megállapításaink nem mondanak ellent, sőt a továbbiakban is megegyeznek a szerző fejtegetéseivel. „Mindaz — írja — ami a dolgozó ember életében, környezetében mindennapi tevékenységében, családi és társas kapcsolataiban erkölcsileg szép, nemes, követésre méltó, kellő súlyt kell, hogy kapjon a tantervben.” (88. l.) Mindez pedig szükséges azért, mert „embert akarunk nevelni, akinek a kor színvonalán álló világnézete erkölcsi életének és egész magatartásának legfelső személyiségjegye, de olyan személyiségjegye egyúttal, amely mások által is követhető és tisztelt erényeit betelítőzi”. (89. l.) Amennyiben betetőzésről van szó, akkor ezt nem is képzelhetjük el másként, mint olyan célként, amelyet csak az eszközök egész sorával érhetünk el. A tudomány alapjainak tanítása ezen eszközöknek csak egy részét képezi, természetesen nem jelentéktelen részét. Az egész ember nevelésének azonban még sok egyéb összetevője is van. Az összetevők együtt hatásának eredményeként alakulhat ki az az embereszmény, amely a szerző imént idézett szavaiból kirajzolódott előttünk.

Feltétlenül egyet értünk a szerzőnek azokkal a fejtegetéseivel, amelyek szerint a termelés tudományos alapjai és a tanulók termelő munkája az általános képzés szerves részét képezik. Korszerű iskolai oktatás és nevelés másként nem is képzelhető el, mivel az iskola (a középiskola) már nem kizárólag az uralkodó osztály gyermekeinek képzését szolgálja, hanem, különösen a szocialista országokban, egyre inkább általánossá válik, s feladata, hogy a felnövekvő nemzedéket az életre, a társadalom előtt álló feladatok végrehajtásában való részvételre felkészítse. Mivel a termelés a társadalmi fejlődés fő mozgatója, az iskolai oktatás keretében is meg kell kapnia az őt megillető helyet.

Ezen az úton képzelhető el azoknak a kérdéseknek a megoldása is, amelyeket a szerző munkája utolsó részében az *enciklopedikus képzés — formális képzés* cím alatt tárgyal. Igaz, hogy a szocialista pedagógia feloldotta az anyagi és alaki képzés metafizikus ellentétét, s a fenti úton ezek egységben történő gyakorlati megvalósítására is sokkal nagyobb lehetőségek nyílnak.

Föltétlenül meg kívánjuk jegyezni, hogy a munka utolsó két részével azért nem foglalkoztunk részletesebben, mert általában egyetértünk a szerző ott kifejtett álláspontjával és ezért nem tartottuk szükségesnek a részletesebb ismertetést.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy bár több megjegyzést fűztünk a tanulmányhoz, azok egyáltalán nem csökkentik értékét. Még egyszer hangsúlyozni kívánjuk, hogy az ismertetett munka rendkívül nagy jelentőségű, s csak örömmel lehet üdvözölni a szerzőnek azt a nagy és fáradságos munkáját, amellyel igen sokoldalúan és mélyrehatóan elemzi ezeket (a tantervkészítés szempontjából nagyon fontos) kérdéseket. Örülünk annak, hogy éppen most, a tantervkészítés előtt ilyen munka rendelkezésünkre áll. Ez nagymértékben elősegíti majd az új tantervek kidolgozását. Ebből a szempontból igen fontos a Pedagógiai Bizottság vitája is, amely jelentős segítséget adhat a kérdések tisztázásához és ezzel a tantervi munkálatokhoz.

Jóború Magda :

A tanulmány nevelésügyünk egyik legfontosabb problémájával foglalkozik. Szemlélete határozottan marxista, pártos és polemikus, gondolatmenete világos, jól tagolt.

A szerző mindjárt a tanulmány bevezetőjében kifejti, hogy a következő években oly nagy fontosságú tantervelméleti és gyakorlati tantervkészítési munkák nem folytathatnak úgy, mint eddig, nem merülhetnek ki a tanterv toldozásában-foldozásában, újabb anyagrészekkel való bővítésében és egyes anyagrészekkel való csökkentésében a hagyományosan kialakult konstrukció érintetlenül hagyása mellett. Nagyon fontosnak és helyesnek tartom ezt a kiinduló gondolatot, mely felhívja a figyelmet, hogy a korszerű szocialista tanterv megteremtéséhez, alapelveinek a kidolgozásához mélyebbre kell hatolni a szocialista társadalom és a marxista elmélet követelményeinek a kutatásában.

Hogyan, milyen szelektáló elvek alapján állapítsuk meg, hogy mit tanítsunk a szocialista társadalom iskolájában? A szerző e kérdésre azt a választ adja, hogy nem általános műveltséget kell nyújtanunk az iskolában, hanem „a tudományos világnézet alapjait”, illetve „az egyes tudományok alapjaiból elsősorban és majdnem kizárólag azokat kell tanítanunk, amelyek a világnézetű nevelés szempontjából elsődleges jelentőségűek” továbbá „a termelés tudományos alapjait”.

A választ nem tartom megnyugtatónak különböző megfontolásokból:

1. Az a megállapítás, hogy a „tudományos világnézet alapjait” tanítsuk, hibás. A tudományos világnézet a marxista filozófia, a dialektikus materializmus. A marxista filozófiának az alapjait középiskolában nem lehet tanítani. Nem véletlen, hogy minden szocialista országban, a Szovjetunióban is az egyetemen tanítják. Más dolog az, hogy az egyes szaktudományok alapjainak marxista szemléletű tanítása előkészíti a marxista filozófia későbbi elsajátítását.

2. Nem tartom helyesnek azt a megállapítást sem, hogy az „egyes tudományok alapjaiból elsősorban és majdnem kizárólag” azt tanítsuk, ami a világnézetű nevelés szempontjából elsődleges, s maradjon el minden, ami nem szolgálja „közvetlenül v. feltétlenül szükséges közvetítéssel” a tudomány s világnézet alapjaira vonatkozó ismeretek és készségek kialakítását.

Természetesen minden marxista tantervelméleti munkának egyik sarkalatos elve, hogy a tananyag részleteiben és egészében szolgálnia kell a marxista gondolkodási mód megalapozását. Minden olyan tantervelméleti munka, mely figyelmen kívül hagyja, vagy nem tulajdonít kellő jelentőséget ennek az alapvető szempontnak, elvileg ellentétbe kerül a szocializmus követelményeivel.

De nem lehet ez a követelmény az egyetlen szelektáló elv több okból. A különböző tudományoknak sok olyan részletük van, amelyeknek igen nagy a jelentőségük a marxista világnézet szempontjából, és mégsem taníthatjuk a középiskolában. Gondolom, hogy ERNSTSTEIN relativitás elmélete vagy az atomfizika számos megállapítása sokkal nagyobb jelentőségű a dialektikus materializmus szempontjából, mint a középiskolai matematika és fizika anyag jelentős része, még sem taníthatjuk 18 éves korig, mert hiányoznak a megértéshez szükséges előtanulmányok. Figyelembe kell venni a tananyag meg-

állapításakor az egyes szaktudományok logikáját is. Ennek érdekében gyakran kell tanítanunk olyan anyagrészeket is, melyeknek közvetlen világnézeti konzekvenciája; világnézeti nevelő ereje nincsen. Az életben való tájékozódás, az ember humanizálása s egyéb szempontok ugyancsak megkövetelik világnézeti szempontból nem döntő fontoságú anyagok tanítását. Vitathatatlan pl., hogy tanítani kell a középiskolában idegen nyelveket, nem a világnézetformálás, hanem a modern életben való tájékozódás céljából.

Mindezek a világnézeti szempontból nem elsődleges jelentőségű ismeretek és készségek nem sorolhatók be a szerző által megállapított második szelektáló elvbe, a termelés tudományos alapjaiba sem.

Összegezve: úgy látom, hogy a szerző helytelenül járt el, amikor a szocialista tantervelmélet két valóban döntő principiumát: a marxista világnézet megalapozását és a termelés tudományos alapjainak lerakását olyan kizárólagossággal ruházta fel, mely nem felel meg a szocialista társadalom követelményeinek, nem számol a tudományok logikájával és a tanulók életkorával.

Nem értek egyet a tanulmánynak azzal a megállapításával sem, hogy a szerző által javasolt két szelektáló elv ugyanakkor, amikor kielégíti a szocialista rendszer igényeit, a tanulók túlterhelésének megszüntetéséhez is megadja a kulcsot. Úgy gondolom, hogy ezekből a szelektáló elvekből kiindulva éppúgy túl lehet terhelni a tanulókat, mintha az általános műveltség enciklopedikus felfogásából indulunk ki. Hiszen mérhetetlenül nagy a tudományos ismereteknek az a köre, mely a marxista világnézet vagy a termelés tudományos alapjai szempontjából jelentős.

A szerző elveti azt a tantervelméleti koncepciót, mely szerint az iskolának korszerű általános műveltséget kell adnia. Az általános műveltséget úgy határozza meg, hogy az „műveltség általában”, tértől és időtől, társadalmi viszonyoktól függetlenül. Azt állítja továbbá, hogy a műveltség fogalma nem involválja a tudományok eredményeihez való viszonyt, e fogalom szerint pl. irracionális műveltség is lehetséges. Végül úgy látja, hogy az általános műveltségből kiinduló tantervi koncepció a reakciós kultúr-filozófiai pedagógiával tart rokonságot.

A felsorolt érvek nem meggyőzőek. Az általános műveltségnek az a meghatározása, hogy az a „műveltség általában”, társadalmi viszonyoktól függetlenül, nem megalapozott. LENIN azt mondta, hogy az ifjúságnak el kell sajátítania a tudományos ismereteket, úgyhogy a kommunizmus ne valami betanult képlet legyen, hanem olyan végkövetkeztetés, amely a *modern műveltség* szempontjából szükségszerű. Első pillanatra a „modern műveltség” éppoly minden pártosságot nélkülöző fogalomnak tűnhet, mint az általános műveltség, holott bizonyára nem az, mert akkor nem folya belőle a kommunizmus mint végkövetkeztetés. A szocialista pedagógia, amikor a sokoldalú, harmonikus képzést jelöli meg, mint a szocialista nevelés feladatát, lényegileg az általános műveltség tartalmát tölti meg modern, szocialista tartalommal.

Úgy gondolom tehát, hogy az általános műveltség helyes fogalmi meghatározása nem az, hogy „műveltség általában”, az osztályviszonyoktól függetlenül. Az általános műveltség részben a világra vonatkozó ismeretek, tények, összefüggések rendszere, részben a sokoldalúan és harmonikusan fejlett személyiség.

Természetesen nagyon fontos hangsúlyozni, hogy az általános műveltség tartalma folyton változik a társadalmi fejlődéssel, a társadalmi viszonyok alakulásával. Arra a kérdésre, hogy mit tekintünk mi ma általános műveltségnek, csak a tudomány, a művészet, a termelés modern fejlettségéből és a szocialista társadalom követelményeiből kiindulva lehet helyes választ adni. (Vannak a modern műveltségnek közös elemei is, pl. a természettudományok, melyek nem tartoznak a felépítményhez. A belőlük levont filozófiai konzekvenciák azonban függvényei a társadalmi viszonyoknak.)

Nem hiszem, hogy helytálló volna az a megállapítás, hogy a műveltség fogalma nem involválja a tudományok eredményeihez való viszonyt. Ha műveltségnek az objektív valóság tényeinek, összefüggéseinek híven tükrözött összefüggéseit tekintjük, akkor benne van a fogalomban a tudományhoz való viszony. LENIN bizonyára ilyen értelemben beszélt a *modern műveltségről*, mert csak ilyen műveltségnek lehet szükségszerű végkövetkeztetése a kommunizmus.

Ami a pedagógia kultúr-filozófiai felfogását illeti, ez téves, hibás felfogás. Nyilvánvaló, hogy a pedagógia nem azonosítható a kultúr-filozófiával. A nevelésnek nem csupán az a feladata, hogy a kultúra értékeit továbbörökítse, hanem az, hogy az ifjúságot egy adott társadalom követelményeinek megfelelően nevelje. Tehát a kultúra értékeit, illetve annak megfelelő részét meghatározott céllal és módszerekkel kell az ifjúságnak továbbadni. A műveltségnek, az általános műveltségnek a tantervelméleti munkában fontos helyre állítása azonban nem jelenti ennek a helytelen felfogásnak a felújítását.

A tantervelmélet alapvető problémáival foglalkozó, rendkívül sok fontos kérdést taglaló tanulmányban nem kapnak jelentőségüknek megfelelő helyet a *gyermek*, a *tanuló* szempontjai.

A szerző a jegyzetekben utal korábbi hasonló témájú cikkeire, melyekben foglalkozott a gyermeki habitus sajátos fejlődésével is, mint a tantervelméleti kutatás fontos tényezőjével. Kár, hogy ennek a tényezőnek a vizsgálata ebben a tanulmányban nem kapott helyet. Ennek figyelembevételére nélkül nem lehet eredményes semmilyen tantervelméleti munka. Bármilyen helyesen állapítjuk meg a társadalmi követelményeket, ha nem számolunk a gyermek és az ifjú sajátos testi-lelki habitusának fejlődésével, végül olyan tantervet kapunk, mely a társadalom és az egyén szocialista viszonyok közt egymással nem ellentétes követelményeit nem elégíti ki, a helyesen megállapított feladat elérését lehetetlenné teszi.

Összegezve: Úgy látom, hogy a tanulmány nagyon sok helyes és okos megállapítása ellenére sem bizonyítja be annak a tantervelméleti koncepciónak a helytelenségét, mely a modern általános műveltségből indul ki. Mindazok, akik ebből indulnak ki, így vetik fel a kérdést: Mi az a modern általános műveltség, mely megadja a szocialista társadalom jelen és jövő fejlődéséhez szükséges tudományos ismereteket, gyakorlati készségeket, világnézeti és erkölcsi szemléletet s ugyanakkor összhangban van a gyermek és ifjú testi-lelki habitusának fejlődésével is? Azt hiszem, hogy ez a kérdésfelvetés nem kevésbé pártos, mint a szerző kiindulópontja. Figyelembe veszi azt a minőségileg újat, amit a szocialista társadalom jelent a kapitalizmushoz képest. Magában foglalja a világnézeti és erkölcsi képzést is, kiterjed a termelés tudományos alapjaira is. Egyszóval tartalmazza mindazt, amit a szocialista pedagógia az általános és politechnikai képzés fogalmával jelöl, általános és politechnikai műveltségnek tekint.

Szarka József:

Elnézést kérek, hogy rövid hozzászólásomban különösen is röviden kívánom jellemezni FALUDI elvtárs nagy jelentőségű tanulmányának komoly értékeit. Annyit mondhatok, hogy nagyon *tartalmas, gondolatgazdag* írásról van szó. Álláspontja, problémakezelése *harcos, pártos, polemikus*. Megfogalmazása szuggesztív, helyenként irodalmian emelkedett.

Két — véleményem szerint — főbenjáró kérdésben van ellenvetésem.

1. Nem tartom indokoltnak a műveltség, mint célkategória ellen való szenvedélyes hadakozást, s a fogalomnak szinte likvidálására irányuló törekvést. Nézetem szerint nem az ellen kell tiltakoznunk, hogy a nevelés célja a műveltség átszármasztása legyen, hanem az ellen, hogy ez a műveltség korszerűtlen, polgári tartalmú, egyszóval nem szocialista műveltség legyen.

A korszerű, szocialista műveltség ugyanis bizonyos viszonylatban átfogóbb kategória, mint a világnézet. Miért nem tapadhatnak mindazok a tartalmak a műveltség-fogalomhoz, amelyek Faludi elvtárs szerint a világnézet tartalmához tapadnak. Indokolt-e vajon a műveltséget, mint célkategóriát elvetni csak azért, mert az régebben egyoldalú, osztályjellegű, a kizsákmányoló osztályok érdekeit szolgáló fogalom volt?

2. FALUDI elvtárs, mikor kijelenti, hogy nem a tudományok alapjait, hanem a tudományos világnézet alapjait adjuk az iskolában — félreérthető s könnyen eltorzítható dolgot mond. A kifejtés során aztán világossá válik, hogy a világnézeti követelményeket igen gazdagon, sokoldalúan, a teljes embert magába foglalóan értelmezi. De ez csak a részletes kifejtés során derül ki megnyugtatóan és elfogadhatóan. Aki azonban csak a szóbanforgó tételt ismeri (s a dolog természeténél fogva az emberek inkább hajlanak arra, hogy a pregnánsan megfogalmazott tézisre emlékezzenek, semmint az azt indokló részletes kifejtésre), ismétlem, a tétel olvasásakor zavarba jön: a világnézet a célkategória? Nem helyesebb (s végső soron FALUDI elvtárs is ezt teszi) a szocialista embert túzni ki ez célul a nevelésben, akinek természetesen marxista világnézete kell hogy legyen. S ez nem is akármilyen, hanem a leglényegesebb személyiségjegyei közé tartozik, de azért nem azonos az emberrel magával, akinek egyéb tulajdonságai és értékei is vannak.

Ismétlem: a *kifejtés* gazdag, dialektikus, a *tétel*: dogmatikus torzulásokhoz vezethet.

Véleményem szerint nincs-szükség a világnézet fogalmának ilyenszerű kiterjesztésére, valóságos feloldására. A szocialista műveltséget lehet célkategóriaként felfogni, s ez természetesebb és valóságosabb dolog lesz, mintha e helyett mesterségesen más kategóriákat, jelen esetben a világnézet kategóriáját duzzasztanánk fel.

Bakonyi Pál:

Csak egészen röviden kívánok hozzászólni a FALUDI elvtárs tanulmányával kapcsolatosan felmerült vitás kérdésekhez. Pontosabban ahhoz a problémához, amelynek lényege: helyesen fogja-e fel FALUDI elvtárs a világnézeti nevelés viszonyát a tanulmányi anyaghoz, a műveltséghez. Véleményem szerint igen, lényegében helyesen foglal állást FALUDI elvtárs; a magam részéről egyetértek tanulmányának főmondanivalójával, tendenciáival.

Figyelmesen olvastam el a tanulmányt. Most, hogy végighallgattam az itt elhangzott kritikai észrevételeket, sem érzem a tanulmánynak felrótt hibát. Szerintem helyesen foglal állást FALUDI elvtárs, gondolatai semmiképpen nincsenek ellentétben LENIN közismert kijelentésével az emberi kultúra által felhalmozott kincsek jelentőségéről. FALUDI elvtárs tanulmányában a tudományos világnézet alapjainak lerakása mint „szabályozó elv” jelentkezik, és nem hagyjuk figyelmen kívül azt a megjegyzését, hogy a világnézeti nevelés szempontjából szelektált ismeretek — idézem a 83. oldalról — „egybeesnek a termelés tudományos alapjaival”. Nem érzek tehát valami túlzó egyoldalúságot.

Kiss Árpád:

Tanulmánykötetünknek az a rendeltetése, hogy lényeges problémákat vessen fel. Tudományunk mai helyzetéből folyik, hogy sok problémával akkor is foglalkozni kell, amikor végleges megoldáshoz még nem jutott el a kutató, vagy amikor nem tudja kikerülni egy probléma bizonyos oldalainak túlzott előtérbe való állítását.

A műveltség jelentése körül itt kialakult vitában túlzottan sok szó volt a műveltség tartalmáról, egy kicsit kimaradt belőle az ember. Az ember, aki egy megadott, a társadalomtól tudatosan ápolat műveltség hatásai alatt válik némcsak felnötté, hanem egyénileg is éretté a társadalmi életre: mind hasznossá, mind jól tájékozott, értékelni és választani, a műveltség javait élvezni, kedvvel tovább fejleszteni, élni tudó személyiséggé.

A pedagógiai probléma onnan ered, hogy — mint már GOETHE leírta — csak az emberiség együtt birtokosa az egész műveltségnek, az egyén műveltsége olyan szerkezeti egész, melyben eltérő arányban és mértékben kapnak helyet a műveltség tartalmának egyes ágai és elemei. Mégis beszéltek és beszélnek általános műveltségről: mind kevésbé valamilyen egyetemes tartalom értelmében; jelentése inkább az emberi képességek (figyelem, emlékezés, képzelet, gondolkodás) kimunkáltsága, bizonyos műveletekben való gyakorlottság, képesség értelmi, erkölcsi, esztétikai élményekre és ítéletekre, a társadalomtól emelkedetnek tartott életforma élésére. Bizonyos, hogy különböző tartalmak segítségével lehet az ember ilyen értelmű kiművelését elérni. Az általános műveltségnek valamilyen tartalomra való vonatkoztatása csak történetileg indokolt. A közös műveltségi tartalmat — bár szóhasználatot mindennél nehezebb elfogadásra ajánlani — talán tanácsosabb a közműveltségen belül keresni, és a közműveltség lényeges elemeit az alpműveltség összetétellel jelölni. Ha azt mondjuk, hogy az iskolák különböző rétegekben nyújtják, illetőleg dolgozzák ki a műveltséget, hogy megalapozzák ezt, és hogy a közös alpműveltség később különleges elemekkel gazdagodik, akkor ez a szóhasználat valamennyire feloldja az itt vitatott ellentétet, mivel a közműveltség fogalmában inkább benne rejlik a műveltség társadalmi (nemzeti stb.) jellege, a társadalmi fejlődés egy szintjéhez való kötöttsége (modern, korszerű stb.), mint a középkori eredetre-emlékeztető általános műveltségében. Ha közműveltségről és ezen belül egyéni műveltségről szólnunk, akkor ezekben benne értjük világnézeti alapjukat és irányultságukat is (dialektikus materialista, szocialista), ami nem mindig magától értetődő az általános műveltségnél.

A tantervek megalkotásánál a kérdések mindig abban a sorrendben merülnek fel, hogy először kell dönteni arról, milyen embert akarunk nevelni. Ezután történik meg a közműveltség tartalmából annak az anyagnak a kiválasztása, amelyet mint közöset és megalapozót (ismeretek, eszközök, műveletek, készségek, szokások stb.) mindenkinek el kell sajátítania. A különleges irányú további iskolázás erre a közös rétegre épül.

A tantervek megalkotása pedagógiai feladat. Természetesen jó segítséget nyújthat a társadalmi igények felmérése. Lényeges azonban tudni, hogy az ún. közvélemény általában a jelt jeljezi ki, a nevelés pedig a jövőre készít elő. Ha pedig szakembereket kérdezzünk meg az egyes szaktárgyakkal kapcsolatban, akkor fel kell készülni arra, hogy vagy az egész szakterületet tekintik át, és túlbecsülik annak jelentőségét a műveltség egészé-

ben, vagy csak egy különleges terület — saját működési körük — konkrét és gyakorlati követelményeit veszik számba, és megfelelnek a tárgy nevelő jellegeről, távolabbi összefüggéseiről.

Mind a tanulmány, mind a vita bizonyítja, mennyi problémát kell még tisztázni addig, míg megteremtjük az alapokat a nevelés és oktatás tartalmának tudományos megállapításához.

Zibolen Endre:

A neveléstudományi tanulmánykötet gazdag anyagából elsőként és nagy figyelemmel olvastam el FALUDI Szilárd cikkét. Legelőször is nagyon örültem neki. Erudició és dinamizmus jellemzi ezt a tanulmányt. Két olyan tulajdonság tehát, amelyek külön-külön is indokolná, hogy felfigyeljünk rá irodalmunkban. A problémákba való felelősségteljes elmélyülés, a — részben hagyományos — kérdések termékeny továbbfejlesztése, mindig elvi alapon álló szenvedélyesség, ezek szememben a tanulmány leginkább kiemelendő sajátosságai. Kétségtelennek tartom, hogy FALUDI Szilárdnak ezt az írását hosszú ideig még pedagógiai irodalmunk legkulturáltabb termékei között fogjuk számon tartani.

Éppen kiemelkedő jelentőségének elismerése arra késztet azonban, hogy szóvá tegyem a cikkel kapcsolatos egyetlen komoly aggályomat. A szerző szükségesnek tartja ugyanis, hogy mielőtt a maga művelődési eszményének igen rokonszenves vonásokkal felvázolt képét az olvasó elé tárná, harcba szálljon a műveltséggel „önmagában”. Sőt, úgy tűnik, mintha az efféle leszámolás sikerétől tenné függővé a társadalmi fejlődésünk megkövetelte szocialista műveltségeszmény eredményes megközelítését.

A tanulmánynak ez a tendenciája belső ellentmondást rejt magában, következményeiben pedig — a szerző nyilvánvaló szándékaitól függetlenül — veszedelmessé válhat.

1. Hiába fogadjuk el általában és legtöbb részletében találónak azt a bírálatot, amellyel FALUDI Szilárd pedagógiai múltunk műveltség-fogalmát illeti, hiába leplezi le hatásosan a liberális pedagógiai törekvések műveltségeszményének állítólagos politikamentességét vagy a Horthy-korszak kultúrpropagandájának reakciós politikai tartalmát, hiába a találó, nem egyszer megsemmisítő erejű fejtegetések, utalások egész sora, — mindebből nem következik, hogy akár csak történeti vetületében is szembeforduljunk a műveltséggel önmagában. Mindebből nem következik más, mint hogy a műveltség történeti kategória, és hogy — legalábbis a történeti idők kezdete óta — a mindenkori uralkodó rendszer a maga szolgálatába iparkodott állítani.

Lehetetlen itt számbavennünk a tanulmány lényeges és elméletileg, valamint gyakorlatilag jelentős észrevételeit a maguk sokrétű gazdagságában. Így helyesen állapítja meg azt is, hogy soha semmiféle tanterv nem tartalmazhatja ténylegesen egy adott társadalom műveltségének totalitását, hogy ennek megfelelően az iskolai művelődési anyag is mindig *szelekció* eredménye, mégpedig olyan szelekcióé, amely a történetileg adott társadalmi helyzet szükségleteiből indul ki. Aki tehát a „fontos”, az „alapvető” műveltséganyag corpusának összeállítására vállalkozik, az sohasem reprodukálhatja korának műveltségét részarányosan, hanem szükségképpen mindig *válogat*. Ennek a megállapításnak az érvénye már az előbbiből fakad, azonban ebből sem következik más, mint hogy el kell vetnünk a teljesség *jíkcioját*, ha el akarjuk kerülni azokat a torzulásokat, amelyekbe egyébként feltétlenül beletévedünk. Nem következik viszont belőle *elve* sem a műveltség adott állagának: a műveltségnek, mint korunk kulturális javai összességének elutasítása, sem pedig a műveltségnek mint „célkategóriának” elvetése.

2. Tanítani ugyanis csak azt lehet, ami *megvan*. Ha nem akarunk csalóka ábrándokba esni vagy — mondjuk — proletkultus kísérletek útvesztőjére lépni az új, a szocialista társadalom és a szocialista kultúra megvalósítására elhivatott nemzedék oktatásában, akkor az ő számára rendelt iskola műveltséganyagának összeállításában sem indulhatunk ki másból. Semmiképpen nem jelentheti ez valamely már mögöttünk levő, tehát szükségképpen retrógrád műveltségeszmény mesterséges fenntartására való törekvést. Azt azonban igen, hogy a történetileg adott művelődési szintnek meghatározó szerepe van munkánkban még akkor is, ha minden erőnkkel ennek felülmúlását tűzzük ki célul.

Oktatni tehát az iskolában csak azt lehet, amihez a tudományok, a művészetek, a technika fejlődése a feltételeket már megteremtette. Ez még semmi esetre sem egyenlő

az adott kulturális helyzet konzerválásával. A műveltség javaiból válogatnunk kell. Lényegében ilyen válogatást végez tanulmányának második felében FALUDI Szilárd is.

3. Ezzel eljutottam utolsó ellenvetésemhez. Minden kor minden többé-kevésbé szervezett oktatása valamilyen — esetleg egészen pongyolán elgondolt, nem egyszer töredékes vagy éppen ellentmondásos — műveltségesszményből indul ki, vagy még inkább mindig ilyen eszmény megvalósítására irányul. A pedagógiai naturalizmus (ebben a végletes formájában inkább csak elgondolható, semmint történetileg dokumentálható) szélsőséges platformján kívül minden objektívalódás egy bizonyos „eszmény” értelmében megy végbe, az iskolaszertűen szervezett oktatással pedig szükségképpen mindig valamely műveltségesszményt akarunk megvalósítani, vagy éppen általánossá tenni.

A szocialista embernek az a rendkívül vonzó módon, helyenként szinte sodró erővel élénk vetített képe, amely FALUDI Szilárd tanulmányának ebben a felében kibontakozik, lényegében szintén nem más, mint a szocialista társadalom megvalósításának hazai feltételei között fogant magasrendű művelődési eszmény. Mint ilyen szükségszerűen magában foglalja mindannak legjavát is, amit a múlt és a jelen kultúrája nemzedékünk számára kínál.

Úgy vélem, éppen e magasrendű eszmény felé haladásunk érdekében áll, hogy a szerző felszámolja azt az ellentmondást — vagy ha csupán erről van szó: elhárítsa annak az ellentmondásnak a látszatát — amely tanulmányának problémátörténeti fejtegetései és programadó része között mutatkozik.

Faludi Szilárd:

Mindenekelőtt megköszönöm az elhangzott hozzászólásokat, köszönettel tartozom a Tisztelt Pedagógiai Bizottságnak azért, hogy érdemtelen tanulmányommal ennyire érdeemben foglalkozott. Gondolom, nem szorul különösebb magyarázatra, hogy mindenre nem tudok azonnal válaszolni, hiszen a vállalt téma sem egyszerű, s a vele szemben támasztott igények és kritikák is bokrosak. A továbbiak során még tanulmányoznom kell az elhangzottakat, úgy amint a bírálóknak is módjukban állt előzetesen tanulmányozni a tanulmányt.

Addig is, első hallásra — és csak nagy általánosságban — a következőket tudom mondani:

1. A kritikai észrevételek rámutatnak egy sor megfogalmazásbeli gyarlóságra, egy-egy probléma elnagyolt — esetenként félreérthető — kezelésére. Ezeket a figyelmeztetéseket külön is köszönöm. Tanulmányomnak ezeket az inkriminált részeit újjólag meg kell nézmem, felül kell vizsgálnom, annál is inkább, mivel magam is kívánám, hogy tulajdonképpeni gondolataim és állításaim minél kevesebb félreértésre és félremagyarázásra adjanak okot, minél kevésbé keveredjenek össze olyan feltételezésekkel, amelyek már nem a tanulmányból, hanem az olvasótól erednek. Bírálóm több esetben említettek félreérthető részleteket, olyanokat, amelyek torzulásokra vezethetnek a gyakorlatban, óvtak veszélyektől, amelyeket ez, vagy az a mondat, vagy túlságosan is kategórikus kijelentés felidézhet. Elég sok olyan bíráltnivaló akadt tehát tanulmányomban, ami tulajdonképpen nincsen benne a tanulmányban, de, ha nem vigyázunk, belőle következhet, előállhat, különösen, ha nem olvassák el rendesen, ha kiragadnak belőle egyes részleteket és mondatokat. Az ilyen esetek mindenesetre megérdemlik a szükséges korrekciót, az elvi állásfoglalás módosítása nélkül.

2. Ami mármost a szorosabb elvi kérdéseket illeti, etekintetben álláspontjaim lényegét illetően pillanatnyilag nem látok korrigálnivalót. Viszont tennék egy határozott javaslatot. Rendezzen egyszer vitát a Pedagógiai Bizottság közvetlenül az általános műveltség marxista értelmezéséről és pedagógiai vonatkozásairól nevelési cél- és eszközrendszerünket illetően. Egy ilyen vitában magam is fesztelenebbül tudnék résztvenni, mivel ott már nem szerzőként szólnék hozzá ugyanezen kérdésekhez, hanem mint a Bizottság egy tagja. Egyszóval nem feszélyezne az a látszat, hogy bizonyos elvi kérdések végigvitatása egy jól, vagy rosszul sikerült tanulmány merő védelmezésével kapcsolódik össze. Ott, egy direkt vitában jobban kiderülhetne az is, hogy tényleg hogyan kell értelmeznünk az általános műveltség kérdését, feltéve, hogy tényleg marxista-leninista alapon állunk, túlmenően egyes klasszikus idézetek idézésén.

3. Addig is, míg ez meglehet, szeretnék röviden-utalni néhány olyan szubjektív mozzanatra, amelyek nem annyira tanulmányomban, mint inkább a vele kapcsolatos vitában merültek fel. Így például szó esett arról, hogy mi lenne, „ha lemondanánk a tudomány alapjainak tanításáról”. Szeretném megkérdezni, hogy ki akar erről lemondani?

Tanulmányom idevonatkozó helyei általában arról beszélnek, hogy a tudományok alapjaiból „*elsősorban*” azt kell kiválasztani, ami a tudományos világnézet, illetőleg a gyakorlati életre való előkészítés szempontjából elsődleges jelentőségű. Ez tehát a tudományok alapjaiból való válogatás *súlypontozása* kíván lenni. Lehet vitatkozni e javasolt súlypontozás helyességéről, vagy helytelenségéről — ha a tanulmánnyal vitatkozunk. De ha a tudományok alapjairól való lemondás kerül szóba, akkor a vita már elkanyarodik a tanulmánytól. A súlypontozás ugyanis nem lemondás.

Hasonló a helyzet „a társadalmi igényekből való kiindulással” is. Ezzel kapcsolatban elhangzott, hogy „más fontos tényezőket is figyelembe kell venni”. Nem tudom, hogy a „kiindulás” valamely, a szerző által legfontosabbnak tartott tényezőtől mennyiben jelenti a többi tényező figyelmen kívül hagyását? Ha tényleg egy tényezőt vennénk alapul, akkor nem „kiindulásról”, hanem arról beszéltünk volna, hogy *ezt* kell figyelembe venni. De nem ez van a tanulmányban. A tanulmányban az van, hogy honnan kell *kiindulni*. (Ez tehát fontossági, elvi sorrendet jelenthet, de egy — tényezős szemléletet semmi esetre sem — nem szólva arról, hogy a „társadalmi igények” rendkívül széleskörű, gazdag kategória, s nem azonos a termelési igényekkel, amelyekre megintcsak nem a szerző gondolt, hanem — gondolom — a bíráló.)

Hasonló a helyzet a világnézetű nevelés tantervi alapjaival is, amellyel kapcsolatban az egyik bíráló szükségesnek tartja megjegyezni: „... nem lehet ez a követelmény az egyetlen szelektáló elv, több okból”. Ezután felsorakoztatja érveit, hogy miért nem? De megint megkérdezhetjük: kivel szemben? Mi ugyanis egyetértünk azzal, hogy ez bármily fontos elv is, nem lehet az egyetlen. Tanulmányom elolvasása bárkit meggyőzhet arról, hogy nálunk nem is egyetlen. Ha egyetlen lenne, akkor egy másik bírálónk aligha óvna az amerikai típusú pragmatizmustól, a gyakorlatiasság elvének — felfogásunk és tanulmányunk másik általános elvének — eltúlzásától.

Ilyen és hasonló mozzanatoktól függetlenül, még egyszer megköszönöm a Pedagógiai Bizottság figyelmét, türelmét és fáradtságát.