

TÁJÉKOZTATÓ A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTÉS RŐL

Hazánkban 1952 óta folyik szervezett formában tudósképzés. Kezdetben, kiemelkedő tudományos tevékenység elismeréseként a kormány kandidátusi fokozatot adományozott. A tudósképzés szervezett formája az aspirantúra lett. Ennek alapján kandidátusi fokozatot a tudósjelölt három formában szerezhet: ösztöndíjas, levelező és az ún. aspirantúrán kívüli eljárással.

A Magyar Pedagógia szerkesztő bizottságának felkérésére kimutatást készítettem az 1952 óta feldolgozott tudományos témákról. Ezek a következők:

a) 1965. augusztus 31-ig

ÁBENT FERENC SZU	Az oktatás szemléletessége az általános iskola III—IV. osztályában a számtan és magyarázó olvasás órákon.	1957 —
BALOGH ISTVÁN BARANYAI ERZSÉBET	Bevezetés az orosz nyelv oktatásának módszertanába. Jelentések logikai relációja kifejezésben: kötőszavak a fogalmazásban.	1962 — 1956 M
BÁTHI LÁSZLÓ	A modern nyelvoktatás kérdései a középiskolában a múlt század második felétől a felszabadulásig.	1963 —
BORBÉLY ANDRÁS	A jutalmazás és büntetés kérdései.	1965 —
BÖDÖR JENŐ SZU	A beszéd hatása a kisegítő iskolai tanulók népszerű gondolkodásának fejlődésére.	1964 —
BUZÁS LÁSZLÓ	A reformpedagógia kritikai elemzése, különös tekintettel a hazai Új Iskolára.	1963 —
GORDOS ISTVÁN	A politechnikai képzés alapkérdései.	1959 —
GORDOS ISTVÁNNÉ	Fejezetek a gyógypedagógia történetéből.	1961 —
GREGOR FERENC	Pilisszántó szlovák nyelvjárása.	1962 —
HUSZÁR TIBOR	A fiatalok erkölcsi züllesztésének néhány tünete a II. világháborút követő évtizedben.	1960 MR
JAUSZ BÉLA	Maróthi György. (Életművének jelentősége különös tekintettel iskolaszervezeti és tantervi javaslataira.)	1961 M
JÓBORU MAGDA	A középiskola szerepe a Horthy korszak művelődésügyi politikájában.	1962 M
KANIZSAI DEZSŐ	Állatkísérleteink tanulságai a süket fül hangadagolási terápiájában.	1958 —
KARSAI KÁROLY SZU	Az érdeklődés mint a dialektika egyik legfontosabb alapelve a művelődési házak ismeretterjesztő tevékenységében.	1964 —
KÖTE SÁNDOR	A magyarországi munkásmozgalom népoktatási törekvései a népoktatás alapkérdéseinek tükrében (1867—1918).	1961 —
MOLNÁR ISTVÁN SZU	A pubertások önállóságának néhány sajátossága. (Az ítéletek alapján.)	1965 —
PETRIKÁS ÁRPÁD SZU	Középiskolás tanulók közössége és személyiségük nevelésének egysége.	1963 —
SZARKA JÓZSEF	Fegyelemre nevelés az osztályfőnöki munkában.	1955 —
SZÉKELY ENDRÉNÉ SZU	A Magyar Népköztársaság küzdelme az iskolák marxista—leninista szellemű újjáépítéséért, a felnövekvő nemzedék kommunista-eszmei, politikai neveléséért.	1954 —

b) 1965 szeptember 1-től 1968. december 31-ig

ARATÓ FERENC	A termelési ismeretek néhány általános iskolai tantervi problémája.	1968
BALÁZS GYÖRGYNÉ	Korkép kialakítása a történelemoktatásban, különös tekintettel a XX. század tanítására.	1958

BARA JÁNOS	Az úttörőmozgalom helye és szerepe az általános iskolák nevelőmunkájában, szocialista gyermekközösségeink kialakításában.	1965
DURKÓ MÁTYÁS	A felnőttnevelés és népművelés pedagógiai alapkérdései, és a felnőttek élettapasztalatra épülő ismeretszerzésének problémái.	1967
FALUDI SZILÁRD	A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában.	1968
HORVÁTH MÁTTON	Közüoktatási rendszerünk 1945—48 között.	1967
KISS ÁRPÁD	Műveltség és iskola.	1966
KOMLÓSI SÁNDOR	A 10—14 éves tanulók munkára nevelése a családban.	1968
KOVÁCS VENDEL	A hagyományos tanítási módszerek kritikai vizsgálása és értékelése a korszerűség szempontjából.	1967
NAGY JÓZSEF	Az iskolafokozatonkénti tanulólétszámok és az iskolarendszer vertikális tagozódásának távlati tervezése.	1968
PATAKI FERENC	Makarenko élete és pedagógiája.	1968
SZENDE OTTÓ	A hegedűpedagógia időszerű kérdései, és az ezzel kapcsolatos kísérleti kutatások.	1967
SZÉCHY ANDRÁS-NÉ SZU	A közösségi nevelés fejlődésének útjai a középiskolában.	1966
TÓTH GÁBOR	Az egyetemi (kollégiumi) hallgatók munkaerőkölcének vizsgálata, és nevelésének néhány kérdése.	1966
TÓTH LÁSZLÓ SZU	Munkára nevelés az ipari bázison alapuló középiskolában.	1966
VÁG OTTÓ	Az angol Infant School kialakulása és kezdeti fejlődése.	1968
VAJÓ PÉTER	A középiskolai ifjúsági szervezetek nevelőmunkájának néhány fő kérdése, különös tekintettel az iskolához való viszony és a követelmény aspektusaira.	1968
VERESS JUDIT	A marxista történelemtanítás módszertanának elvi alapjai.	1966
ZIBOLEN ENDRE	Embernevelés és ipari képzés Pestalozzi pedagógiájában.	1966

c) Egyszerűsített eljárással kaptak kandidátusi fokozatot

ÁGOSTON GYÖRGY	1952
SZÉKÁCS IMRÉNÉ	1952
VÁRKONYI DEZSŐ	1952

d) Doktorok értekezés alapján

FÖLDES ÉVA	Népoktatási, népművelési törekvések az antifeudális népi-forradalmi mozgalmakban.	1963 M
NAGY SÁNDOR	Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történelmi alakulása és mai helyzete.	1961 M

A fenti ismertetésen túl az elkövetkezendő időben a kandidátusi, valamint a doktori értekezések nyilvános vitájáról részletes tájékoztatást adunk. Ennek értelmében kezdjük el sorozatunkat FALUDI SZILÁRD vitájának ismertetésével.

A Tudományos Minősítő Bizottság 1968. szeptember 25-én tartotta FALUDI SZILÁRD: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában c. kandidátusi értekezésének nyilvános vitáját.

A bírálóbizottság elnöke JAUSZ BÉLA, a neveléstudományok kandidátusa, míg az értekezés opponensei NAGY SÁNDOR, a neveléstudományok doktora és SZARKA JÓZSEF, a neveléstudományok kandidátusa volt.

NAGY SÁNDOR a neveléstudományok doktora opponensi véleményében a téma fontosságát, annak tudományos igényességgel történő feldolgozását a pedagógiai tudomány előtt álló aktuális feladatok sürgős megoldásával indokolta. Az utóbbi években bizonyos mérvű előrehaladás történt a kísérleti jellegű didaktikai kutatások tematikájának bővítésében, viszont ugyanakkor elmaradás tapasztalható az életbevágóan fontos elméleti jellegű kutatások terén. Korunkra — s így a pedagógiai tudományra is — az ismeretek rohamos növekedése a jellemző, amelynek velejárója a tartalmi kérdések előtérbe kerülése. E tartalmi kérdések jellegére, kibontására, pedagógiai világnézeti reprezentációjukra az elméleti kutatásoknak kell választ adniok.

A jelölt disszertációjában összegezte, és így a pedagógiai közvélemény számára hozzáférhetővé tette azoknak a gazdag, gyakorlati tapasztalatokon alapuló kutatásoknak eredményét, amely közel másfél évtizedes hazai tantervkészítő munkálatai során halmozódtak fel. Általánosításainak alapját a gyakorlatban ellenőrzött sokféle feltevés, különböző felmérések és viták eredményei és következtetései, magának a tantervkészítési gyakorlatnak pozitív és kevésbé pozitív tapasztalatai, objektív és szubjektív momentumok egész sorozata szolgáltatta.

A disszertáció három fejezetre tagolódik:

Első fejezete a „Műveltség és tanterv”;

Második fejezete: „A tudományos világnézetre nevelés, mint a tantervi anyag kiválasztásának és organizációjának alapelve”;

Harmadik fejezete: „A társadalmi gyakorlatra való előkészítés, mint a tantervi anyag kiválasztásának és organizációjának alapelve” címet viseli.

NAGY SÁNDOR opponensi véleményében elismerően nyilatkozik és egyetért a szerzőnek az első fejezet alapján levont fő következtetéseivel. E fejezetben a szerző J. STUART MILL nevelésdefiníciójának magas elemzését és differenciált bírálatát adja. A bírálat a modern nevelés fogalma szempontjából alapvető karakterisztikumok, mindenekelőtt a „jövők nevelés” szimpptomájának meggyőző kimutatásához vezet, a nevelés szocialista értelmezésében. Amint a szerző kimutatja, MARX és ENGELS a neveléstől nem egyszerűen azt várták, hogy az megőrizzen, áthagyományozzon, hanem azt, hogy segítsen új körülményeket, új embereket kialakítani. A nevelés igazi lényegének ez a pregnáns megjelölése egyrészt segít elhárítani olyan neopozitivistá tendenciákat, melyek modern polgári pedagógiai felfogásokban is bőven adódnak, hogy ugyanis a nevelés főképpen konzerváló funkció, másrészt szüggerálja az olvasó számára azt a gondolatot, hogy a tantervelmélet a nevelés így felfogott fogalmával összefüggésben nem kevesebb, mint a jövőnek, az ember holnapjának a tervezése. Jogosan bírálja a szerző azt a félősztönös nézetet, mely szerint „a műveltség elemzése egyenesen és közvetlenül rávezet a tananyag megállapítására”. — Itt is, és később a záró fejezetben is ismételten szerepel az a nagy kérdés (a tantervelmélet számára egyik legnagyobb kérdés), vajon a korszerű műveltség-elmélet kidolgozása kinek a feladat- és felelősségi körébe tartozik? A szerző úgy látja, ez a neveléstudománynak nem egyedüli felelőssége, csak osztozhat ebben a felelősségben, de nem sajátíthatja azt ki magának. Több szempontból indokoltnak mondható a szerzőnek ez az álláspontja, valamint az arra való hivatkozás, hogy itt „szükség lenne több tudományág együttműködésére, tudományközi összefogására, komplex kutatásokra ahhoz, hogy a mai műveltség hiteles elemzését elvégezhessük, fő kontúrjait, arányos összetevőit, mozgástörvényeit letérképezhessük. Nem utolsósorban szükség lenne itt eleven filozófiai kutatásokra.”

Az opponens a szerző fenti megállapításával bizonyos határig egyetértett, de feltette azt a kérdést: vajon egy eleven és hatékony tantervelméletnek, amely a realizálásra igényt tart, nem kellene-e mégis legalább annyira vállalkoznia, hogy hipotétikusan megadja azokat a bizonyos „fő kontúrokat”, amikre a szerző is utal, egybevágóan azzal a minél részletesebben elemzett nevelési céllal, amelyhez a fő kontúrjaiban meghatározott modern műveltségi anyagnak adekváttnak kell lennie? Az opponens véleménye szerint egy racionális munkamegosztást valószínűleg történelmileg nagyon is sürgetően szükséges pedagógiai kezdeményezésnek, előrelőgozásnak kell majd kiváltania.

Az opponens örömmel üdvözi e fejezetben FINÁNCZY és PROHÁSZKA tantervelméletének részletes, alapos bírálatát. Véleménye szerint ennek kettős haszna van: mindenekelőtt neveléstörténeti szempontból hézagpótló jelentőségű, emellett pedig meggyőzően bizonyítja a szerzőnek a következő álláspontját is: minden kor, minden társadalom a maga érdekeinek megfelelően válogat a kulturális anyagból.

A második fejezet a világnézetnek a tanterv s az oktatás szempontjából vett általános rendező jelentőségét fejt ki. Eközben elkerülhetlenül beleütközik abba a problémába: vajon a világnézeti nevelés principiumának érvényesítése az anyag kiválasztásában nem jelenti-e a művelődési anyag célszerű megnyirbálását? Valóban itt van a *punctum saliens* a disszertációban, s voltaképpen „minden azon múlik”, mennyire sikerült ezt bizonyítani a szerzőnek? Mert egyébként könnyen elképzelhető, hogy sokan, még marxista alapról elindulva is, úgy gondolhatják, hogy a világnézeti nevelés kérdése nem kiindulópont, hanem éppen végpont, amelyhez

mindenképpen elérkezünk, ha a korszerű társadalmi kultúra lényeges összefüggéseit a valóságnak megfelelően tárjuk a tanulóknak elé.

A szerző figyelemre méltó érvet szegez szembe azzal a nézettel, amely szerint a világnézeti nevelés tantervi feltételeinek biztosítása azt jelenti, hogy „alá akarjuk rendelni” a műveltséget a világnézetnek. A valóságban nem mindegy — mondja a szerző —, hogy tudománytalan vagy tudományos világnézetről van-e szó? Az utóbbi esetben ugyanis maga az „alárendelés” kifejezés is értelemlen, „hiszen a tudományos világnézetre nevelés nem a tudományos ismeretek valamilyen „alárendelését”, hanem éppenséggel következetes tanítását, konzekvenciák levonását jelenti.”

Az opponens egyetért a szerző alábbi fejtegetéseivel:

- a világnézeti nevelés nem szorítható be az értelmi nevelés keretébe: a világnézeti nevelés valamennyi nevelési-feladat summázódása;
- az anyag kiválasztásakor nem egyszerűen a szaktudományokból, hanem a nevelés fő feladataiból kell kiindulni;
- a tudományosság elvével kapcsolatban kifejtett állásfoglalásával;
- a maximalizmussal kapcsolatos fejtegetéseivel.

Kritikai megjegyzést fűz azonban azon megállapításához, mely szerint a neveléstudományi kutatások jó részükben vagy didaktikai, vagy nevelésselméleti jellegűek, s a legkritikábban veszik célba az oktatáson keresztül történő nevelés kérdéseit. Kritikai észrevételeinek kifejtésekor azokra az oktatáslelektani és a didaktikát rendkívül közelről érintő kutatásokra gondol, amelyek a szovjet neveléstudományi akadémia leningrádi intézetében évek óta folynak, s a tudományos ismeretek különböző rádiusziú asszociációs rendszereire vonatkoznak. E kutatások a miniatűr asszociációs rendszerektől kezdődően a legátfogóbb rendszerekig négy eltérő szintet mutattak ki, megállapítván, hogy a tudományos világnézet igazi megalapozásáról csak akkor beszélhetünk, ha a legátfogóbbak is biztosítva vannak a tantervben. Ebben — az opponens véleménye szerint — az ismeretek meggyőződéssé válásának valódi tudományos lehetőségéről van szó, akkor is, ha kifejezetten hivatkozunk a meggyőződéseké válásra, s akkor is, ha nem hivatkozunk erre.

A harmadik fejezetben kiemelendők azok a neveléstörténetileg értékes és meggyőző elemzések, amelyek az utilitarizmus és a gyakorlatiasság szempontjaival kapcsolatban a tőkés társadalmi fejlődés során bekövetkezett változásokat tárják elénk. Ezeknek a neveléstörténeti fejtegetéseknek közvetlen mondanivalójuk van a ma számára, a szocialista iskola felépítésével kapcsolatban. E kérdésnél a sajátos társadalmi determináltságra teszi a hangsúlyt, s ezzel egyet lehet érteni. Mégis talán nem lett volna felesleges valamivel többet mondani arról is, hogy mit jelent közelebbről ez a tétel: a haladó polgári pedagógia hagyományai sok szempontból tanulságosak lehetnek.

Hogy a velük kapcsolatos neveléstörténeti analízis praktikus okokból nagyon is szükséges, azt az utóbbi évtizedek tantervkészítési gyakorlata éppen elegendőképpen megmutatta. Nem ismeretlen eset az, amikor valamely tanterveméleti kérdést (pl. a gyakorlatiasságot vagy az ún. formális képzést) a korábbi megvalósulások modellje után próbálták értelmezni. Nyilvánvaló, hogy ez nem járható út, s ez a fő tanulsága a disszertáció idevonatkozó fejtegetéseinek. Fennmaradó kérdés azonban ez esetben, hogyan értékesíthetők mégis ezek a hagyományok a jelen alapvető tantervi problémáinak megoldásában?

NAGY SÁNDOR opponensi véleményében megállapítja, hogy az értekezés feldolgozási módszerei értékes és szerencsés kombinációt mutatnak, mivel az alapvetően elméleti jellegű megállapítások ebben az esetben hosszú évek tantervkészítési tapasztalatainak bázisára épülnek. A disszertáció éppen ezért a pedagógiailag szükséges elméleti kutatások leginkább kívánatos változatát képviseli. A tanulmány a maga egészében magas színvonalú, a lényeges kérdéseket elvileg is megragadó és megválaszoló, a modern marxista tantervemélet szempontjából igen jelentős munka. A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjait tárgyalva a szerző egyúttal példamutató igényességgel fejteget eszmei-ideológiai szempontból jelentős kérdéseket.

A munkát mind tartalmából, mind módszerénél fogva messzemenően alkalmasnak ítéli arra, hogy a szerző részére a Tudományos Minősítő Bizottság a „neveléstudományok kandidátusa” tudományos fokozatot odaítélje.

SZARKA JÓZSEF, a neveléstudományok kandidátusa opponensi véleményében rámutat arra, hogy az értekezés szerzője a nevelés célját a társadalmi szükségletekből eredezteti; így teljesen logikus az álláspontja, hogy a múlt értékes műveltségi elemeit sem önmagukért, nem is egy általános és elvont hámnum miatt őrizzük meg, hanem konkrét embereszményünkbe beépítve, annak szerves alkotórészeként. A szerző — marxista szemléletének megfelelően — elvileg elhárítja magától a műveltség és oktatás viszonyának mindkét lehetséges, és bizonyos irányzatokban jelentkező szélsőségét: a korábbi műveltség teljes vállalását, vagy annak rövidzárlatos, szűkkeblű megtagadását. Rokonszenves és örvendetes, hogy a pedagógiai tényfeltárás

önmagában jogos sürgetésének időszakában van bátorsága a divat és a korszellem ellenében is ennek *túlzásaira* utalni, és egyoldalúságait elvileg helyteleníteni.

A szerző értekezésének második fejezete hazai pedagógiai irodalmunk kiemelkedő értékű gondolatosa, eredménye, teljesítménye — egyben a disszertáció magva, s legértékesebb része. A gondolatok eredetiek és egyéniek, az érvek logikusak és árnyaltak, a világnézeti és politikai meggyőződés érzelmeltett, a hang friss, változatos. Amit FALUDI SZILÁRD egyéni mondani- valójának és kifejezési módjának érzünk, véleménye szerint ebben a fejezetben találta meg a leginkább kifejező, legérettebb formáit.

Kiindulópontként használja a jelölt a marxizmus tanításait a világnézet mibenlétéről, a világnézet — bevallott vagy gondosan titkolt — pedagógiai szerepéről. Ez azonban csak az alap. A kiinduló mondanivalót több vonatkozásban továbbfejleszti. Érdeme, hogy nem siklik át a jogosan felvethető kérdéseken. Sőt, maga ad fel önmagának kérdéseket. Pl. azt, hogy a tantervi anyag kiválasztásánál miért a világnézeti nevelés követelményéből indulunk ki, s miért nem a sokoldalú nevelés teljes programjából? A válasza erre az, hogy a nevelés teljes programját csak a nevelési terv tartalmazhatja, a tanterv a szükséges ismeretek, jártasságok és készségek tervezése. Emellett ő a világnézeti nevelést oly nagyfokú tartalmi gazdagságában értelmezi, hogy ez önmagában sem jelent leszűkítést.

A fejezet a világnézeti nevelés hatékonysága, de általában az iskola oktatási tevékenysége eredményességének a védelmében szenvedélyesen érvel, agítál, vitatkozik, bizonyít az értelmetlen maximalizmus, az enciklopédizmus, a funkcióatlan adattudás ellen, a korszerű műveltség valóságos értelméért. Ebben a polemiában megvan a meggyőződés szenvedélyessége, de a bizonyítás logikai ereje is egy nagyon lényeges, mindmáig nem lezárt, nyugvóponton nem jutott, sőt újabb hullámokat verő kérdésben.

Az értekezés harmadik fejezetének nagy érdeme, hogy a szocialista pedagógiának és nevelési-oktatási gyakorlatnak egy lényegi, de nagyon is a forrongás állapotában levő kérdésével, az oktatás gyakorlatiasságának értelmezésével foglalkozik. Védelmezi a politechnikai elvet, amely a marxista nevelési koncepciónak elidegeníthetetlen része volt és marad. Amit a politechnikai élvédelmében, az egyoldalú intellektualizmus, sőt verbalizmus ellenében mond, ahogy érvel — az a fontos kérdésekről való tartalmas megjegyzések és következtetések sorozata.

Az opponens kritikai megjegyzéseit az alábbiakban teszi meg:

Azt talán lehetne vitatni, hogy a tananyagválogatás másik alapelveként, mintegy az egész épületet tartó nagy pilléreként az előbbieknél mellett a társadalmi gyakorlatra való előkészítés nevezhető-e meg? Úgy tűnik, hogy a szerző, miután bátran kiszélesítette a világnézeti nevelés jelentését, s miután ezt a kiszélesítést kellően indokolta, most mintha mégis megtorpant volna, s egy másik, az előzővel azonos nagyságrendű válogatási szempont felvételét érezte volna szükségesnek. Szó se róla, a társadalmi gyakorlatra való felkészítés szempontja nem mellékes szempont. Hiszen mi más célja lehet a nevelésnek, minthogy a társadalmi gyakorlatra, az életre készítse fel a fiatal nemzedéket. Ha úgy vesszük, ehhez képest a világnézeti felvértezettség is részlegleg, egy az összetevő elemek közül, *primus inter pares* mivoltában is. Ezek a kérdések tehát felvethetők. Az is, hogy a társadalmi gyakorlatra való felkészítés — tudomásul véve, hogy nem egyszerűen a termelésre való felkészítést jelenti — túlságosan széles, kissé bizonytalan körvonalú fogalomkör.

A fejlődésrajz izgalmas fejezete — éppen a gyakorlatiasság vonatkozásában — DEWEY koncepciójának és gyakorlatának értékelése. Amit róla ír, végső soron helytálló. Való igaz a következő megállapítás: „A gyermek személyes élettapasztalatára támaszkodni az oktatásban rendkívül jelentős pedagógiai gondolat, de megmaradni egyszerűen a személyes élettapasztalat határai között, ezt pedagógiai alapelvvé, kategorikus követelménnyé avatni nem más, mint a tudományos ismeretszerzés lehetőségeinek veszedelmes elvékonyítása, megcsönkítése, az elméleti képzés leszűkítése.” Hiszen a pragmatikus pedagógia negatív következményeit még a DEWEY-t szülő társadalom, a polgári pedagógia egyes képviselői, amerikai pedagógusok és oktatási szakemberek is hevesen bírálják, más irányokat keresnek. DEWEY pedagógiájának egészét, vagy egyes vonásait tehát nemcsak a marxisták bírálják. Mégis az a benyomásunk, hogy DEWEY pedagógiájának sokoldalú bemutatása és marxista értékelése még várat magára.

Az opponens fenti észrevételét nem azért tette szóvá, mintha DEWEY értékelését a szerzőtől kívánná meg az elbírálás alapjául szolgáló dolgozatban.

Az opponens feleslegesnek tartja a személyiségelmélet kérdéseibe való extenzív be-bonyolódást, viszont hiányolja, hogy az értekezés irodalomgazdagsága mellett sem talált utalást néhány aktuális, érdeklődésre számot tartó irodalmi termékre.

Összefoglalóan megállapítja, hogy a munka tömör, a mondanivalóval a terjedelem teljesen összhangban van, a disszertációban üresjáratok, felhígított részek nincsenek. Egy, a pedagógiai problémák iránt érzékeny, történetileg iskolázott, a jelenségek társadalmi lényegéig, a filozófiai értelméig lehatolni képes szerző színvonalas alkotásáról van szó. Stílusa azért is jó, mert egyéni, kifejezi a számára hitvallásszerűen fontosnak tartott dolgok iránt való szenvedélyes

elkötelezettségét. Nem kétséges, hogy a magyar pedagógiai irodalom lényeges, nagyfontosságú kérdéséről tartalmaz, új összefüggéseket feltáró igényes munkával gyarapodott. Szerzőjének a neveléstudományok kandidátusa cím odaítélését javasolja.

FALUDI SZILÁRD válaszában négy kérdéssel foglalkozott. Első kérdésként veti fel, hogy miért előzi meg a tudományos világnézetre nevelés kategóriája a társadalmi gyakorlatra való előkészítés kategóriáját, amikor az előbbi az utóbbi részeként, egyik oldalaként is felfogható. Az értekezésben a téma feldolgozása során arra kívánt rámutatni mind az egyes fejezeteken belül, mind a disszertáció egész szerkezeti felépítésével is, hogy a tudományos világnézetre nevelés egyfelől változatlanul érvényes normatív eleme a tantervi anyag kiválasztásának, másfelől az iskolareform — azon belül a tantervi reform — során konkrét teendők vannak e téren, s a teendők mindenekelőtt tanterveméleti értelmezést igényelnek.

Második kérdésében elismeri azon jogos bírálatot, mely szerint a fejezetcímek a tananyag-kiválasztás és organizáció bizonyos alapelveit ígéri, de maguk a fejezetek az utóbbi vonatkozással csak kevésbé foglalkoznak. Ennek oka az, hogy a tananyag kiválasztásán már bizonyos értelemben a tananyag szervezését is értette, amennyiben a kiválasztás organikus, az az egész tantervet, a különböző tárgyakat átfogó szempontok szerint történik.

Teljes egészében elfogadja és egyetért a kutatási eredmények (különböző asszociációs szintek, az ismeretek rögződése) nem kellő figyelembevételével kapcsolatos kritikai észrevétellel, valamint azzal, hogy a korszerűen felfogott és művelt tantervemélet feladata a műveltség elemzése, fő szektorainak feltérképezése.

Az opponensek bíráló megjegyzéseit figyelemre méltónak tartja, és további munkájában azokra támaszkodik.

A bíráló bizottság JAUSZ BÉLA elnökletével az alábbiakban összegezte a dolgozat új tudományos eredményét:

Az értekezés nemcsak időszerű, hanem korunk egyik legnagyobb horderejű pedagógiai problémájára koncentrál, amikor a gyorsuló információ-áramlás és az oktatás lehetőségei között feszülő ellentmondást elemezve, a tananyag-válogatás rendező elveit megerősíteni, továbbfejleszteni igyekszik.

Problématörténeti áttekintésében különösen értékes a polgári pedagógia témájával összefüggő irányzatainak és nagy képviselői felfogásának interpretálása, és marxista alapon végigvitt kritikája.

A világnézeti nevelésről — mint tananyag-kiválasztó és organizáló alapelvről — szóló részei tudományos értékűek. A tananyag korszerűsítésének a tudományos világnézet oldaláról történő fogalmi tisztázásáról, az alapvető és informatív ismeretek különböző rétegei megkülönböztetésének igényével, a maximalizmus belső, tartalmi összefüggéseinek vizsgálatával, valamint a gyakorlatilag meglévő vagy lehetséges ellenvetések bírálatával meggyőzően bizonyítja azon alaptételét, hogy a világnézeti szempontok érvényesítése a kiválasztott ismeretek tudományos-ságát és a tudomány érdekeit is szolgálja.

Széles alapokon tárja fel, hogy a társadalmi gyakorlatra való előkészítés nem új tantárgy vagy új elem az iskolai munkában, hanem az egész iskolai oktatás-nevelés reformjának kérdése. Bírálja a leegyszerűsítéshez vezető nézeteket, elképzeléseket és irányzatokat. Történelmi fejlődésrajzot ad, melynek során bemutatja a gyakorlatiasság elvének illetve következményének a neveléstörténeti folyamaton konstatalható változásait.

Az összefoglaló és a záró rész gondolat-gazdagsága a szerzőnek az értekezés kereteit is meghaladó tájékozottságát is bizonyítja, és egyben a téma továbbfolytatásának útjait is körvonalazza.

Fentiek alapján a bíráló bizottság egyhangúan, 9 igen szavazattal javasolja a Tudományos Minősítő Bizottságnak, hogy FALUDI SZILÁRD részére a neveléstudományok kandidátusa fokozatot ítélje oda.

A Tudományos Minősítő Bizottság plénuma 1968. novemberi ülésén FALUDI SZILÁRD részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot „A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában” c. kandidátusi értekezés alapján odaítélte.

SIMON PÉTERNÉ