

ELEKES LAJOS: KORSZERŰ MŰVELTSÉG, TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS

Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. 156 lap.

A kiváló történelemtudós szívesen foglalkozik általános történelemelméleti és történelemfilozófiai kérdésekkel, valamint a történelemtanítás problémáival. Ezen munkáit a pedagógus olvasó különös érdeklődéssel veheti kézbe és haszonnal tanulmányozhatja, hiszen — áttételesen — nem kisebb pedagógiai problémákról van szó, mint az alapvető műveltség tartalmáról, ennek korszerű értelmezéséről, a tanítás effektivitása fokozásának metodikai lehetőségeiről, a személyiség és a történelmi folyamat összefüggéseiről, a történelmi valóság feltárásának módszereiről.

Egyik utóbbi könyvében (Történelmi ismeret — szocialista tudat, 1968.) a pedagógia számára is egzisztenciális jelentőségű kutatómódszertani kérdésekben segített eligazodni, felvetve a társadalmi törvény kérdését, az egzaktság értelmezését a társadalomtudományi kutatásokban, a társadalmi törvények megragadásának lehetőségeit és módszereit.

Ilyen előzmények után különös érdeklődéssel vettük kézbe új kötetét, hisz a téma önmagában vonzó, érdekes, aktuális, egyben valóságos pedagógiai programot is ad: azt sugallva, hogy a korszerű műveltség *lényege a történelemben a történelmi gondolkodás* megalapozása, majd differenciált elmélyítése.

ELEKES LAJOST tapasztalhatóan intenzíven érdeklik saját tudományának legátfogóbb, azaz történelemfilozófiai kérdései. Egészen természetes, hogy a történelemtudomány szakkérdéseinek széles távlatú eszmei keretei között foglalkoztatják a történelem társadalmi funkciójának, a tudatszerkezetben elfoglalt helyének kérdései. Vizsgálja azt a folyamatot is, miként lehet a történelmi tudatot formálni, a történelmi gondolkodást hogyan lehet leghatékonyabban alakítani. Ily módon természetes és szerves kapcsolat alakul ki a szaktudományos kérdésfeltevések és a pedagógiai, valamint neveléspolitikai kérdésfeltevések között. Indokolt tehát, hogy folyóiratunkban erről a fontos és tartalmas könyvről beszámoljunk.

A szerző a *Bevezetést* követő első fejezetben. *Korunk és a korszerű műveltség* problémakörét tárgyalja, jelezvén ezzel, hogy a korunkat

jellemző fő jegyek mentén kell keresnünk a korszerű műveltség jegyeit is. A műveltség kérdései nagy figyelmet keltenek a különböző társadalmak közvéleményében. A tapasztalható érdeklődésnek megvan az objektív magyarázata: „a műveltség gyarapodása az általános társadalmi fejlődésnek nem csupán szerves része, hanem növekvő mértékben feltétele is. Itt a gyökere a probléma iránt korunkban világszerte megnyilvánuló, növekvő érdeklődésnek.” (16. l.)

„Mi a korunkban korszerű műveltség fő iránya, fő ismérve, fő fejlődési tendenciája?” A szerző fejtegetéseiben arra az eredményre jut, hogy a kérdésre akkor lehet megbízható választ adni, ha előbb arra a kérdésre válaszolunk, mit tekintünk korunk fő tartalmának. Korunk fő tartalma és meghatározó jellegzetessége, hogy „a szocializmus létrejött és világrendszerré vált, és ez a tény, belső ellentmondásai ellenére, döntő jelentőségű tényezőként hat a kor összes többi lényeges gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai folyamataira. Amiből egyebek közt az következik, hogy döntő jelentőségű hatást gyakorol a korszerű műveltség jellegére, tartalmára, funkciójának alakulására is”. (20. l.)

Ebben az összefüggésben érinti a műszaki-technikai haladás tényeit, megállapítván, hogy e vívmányok humánus felhasználása a társadalmi rendszerek jellegétől függ. A tudományos-technikai haladás a fejlett kapitalista társadalmakban tény, s az is, hogy a fejlett termelőapparátus üzemeltetéséhez „a korszerű technika elemeiben szerzett jártasság egyre általánosabban követelődő igény névé és szükségletté válik”. (34. l.)

Ma is érvényes, hogy a kapitalista osztálytársadalom a műveltséget olyan mértékben és olyan szinten nyújtja a tömegek számára, ahogy azt az uralkodó osztályok érdekei követelik. (ELEKES LAJOS a fejlődés nem tagadható tényeivel és jelenségeivel bizonyítja, hogy a kapitalizmus kapitalizmus marad, a kapitalizmus és a szocializmus között békés egymás mellett élés igen, de a rendszerek társadalmi lényegét illető konvergencia nem lehetséges.)

„A modern didaktika, a mi neveléstudomá-

nyunk egyik alapvető kérdése manapság az ismeretek jellegének és funkciójának a kérdése. Ebben az alapproblémában a szerző így foglal állást: „Korunk egyik ismert gondja az információk partatlan áradása és az egyelőre főleg pedagógusokat foglalkoztató, ám hovatovább, társadalmivá növekedő probléma: miképpen lesz, egyáltalán lehet-e összefüggő, egységes műveltség a felettébb különemű, különböző értékű információk áttekinthetetlenül kusza és ellentmondásokkal teli tömkelegéből. Egyebek közt ezért is nő a súlya, a jelentősége a korszerű műveltség olyan értelmezésének, amely a korszerű műveltség fő követelményét éppen az új ismeretek szelektív befogadására és feldolgozására való felkészítésében látja.” (35–36. l.) Ebben a szelektáló műveletben a *világnézetnek* alapvető szerepe van. A műveltség, pontosabban a művelődés végső értelme pedig az, hogy az ember önmegvalósítását, „nembeli lényegének” kibontakozását elősegítse.

A könyv második fejezetében a szerző a *történelmi gondolkodás egyes fázisait* vizsgálja. Érihető módon és különösen azt, korunkban milyen történelemfilozófiai irányzatok képviselik, illetve befolyásolják a polgári tudományosságban a történelmi gondolkodást. Rendkívüli tömörséggel, lényegre tapintóan villantja fel a polgári történettudomány hanyatlásának folyamatát a századfordulótól kezdve. Ebből a felyamatból nagy önfegyelemmel azokat az elemeket emeli ki, amelyek a vizsgált kérdéssel közvetlen összefüggésben vannak, hogy tudniillik a történettudomány milyen befolyással volt a műveltség összetételére „binnen a történelmi ismereteken alapuló gondolkodásformák alakulására”.

Foglalkozik az objektívizmus megnyilvánulásával és kritikájával, megállapítván: „a lényegre törő tudományos tárgyyszerűség és a haladás oldalán való elvi-politikai állásfoglalás, az így értett pártosság nem tagadja, hanem feltételezi és kiegészíti egymást”. (68. l.) Viszonylag részletesebben elemzi a mai amerikai történetírást, ezen belül a pragmatizmus, a prezentizmus, a neopozitivizmus és az analitikus történelemelméleti irányzatokat említi. A pedagógia számára is hasznosak és hasznosíthatók azok a kritikai szempontok és érvek, amelyeket az *egzisztencializmussal* és a *strukturálizmussal* kapcsolatban sorakoztat fel. Utóbbiról például azt a lényeges megállapítást teszi, hogy egy szempontúsága merev, dialektika-ellenes, „képtelen ... megoldani a kontinuitás-diszkontinuitás dialektikus ellentmondásának problémáját, amelyet nem is lehet megoldani másként, mint dialektikus és materialista elvek-módszerek alkalmazásával”. (88. l.)

Ennek az elemzésnek a végső megállapítása, hogy a polgári történettudományban magán

a történettudomány bázisán új koncepciók nem alakultak ki. Ami koncepcionálisan, de főleg módszerbelileg újnak mondható, az más társadalomtudományok eredményeitől kapott ösztönzés. Részben ezzel összefüggésben konstatálható, hogy a polgári műveltség-fogalomnak manapság nem szerves része a történelmiség, a történelmi gondolkodásmód.

A következő fejezetben bemutatott és elemzett vitakérdések a *történelmi folyamat jellegével, a történettudománnyal kapcsolatos vitakérdések*. Mivel azonban a történelem a társadalmi folyamattal leginkább komplex módon foglalkozik, e vitakérdések érintik, sőt nagyon is közelről érdeklik a pedagógiát. Világos tudniillik, hogy korunk jellegének, fő tartalmának megítélése, a konvergencia vagy divergencia a társadalmi rendszerek között, a technikai forradalom szerepének értelmezése áttételesen, egyes esetekben áttétel nélkül a pedagógia funkciójával, a nevelés tervezésével kapcsolatos fontos kérdések.

Különösen figyelemreméltóak számunkra a *kutatásmódszertani álláspontok és tanulságok*. Azonosságról természetesen nincs szó, de rokon vonásokról igen, s mivel a pedagógia az útkeresés állapotában van a korszerű kutatásai módszerek mibenlétét illetően, inspiratívak a szerzőnek e témára vonatkozó megállapításai és következtetései. Például ez: „Az újonnan feltárt anyag mennyisége nem közömbös, de fontosabb a minősége: mennyire szolgálja a lényegi összefüggések valóságú feltárását”. (107. l.) Deziologizáló törekvések nemcsak a történettudományban tapasztalhatók, hanem a pedagógiában is. Sőt, a pedagógiai technikák látszólagos ideológiai közömbösségével, de ezeknek a technikáknak a valóságos előretörésével egyidejűen nagyon is fel kell figyelni ezekre a törekvésekre. Mi pedagógusok is mélységesen érdekeltel vagyunk a humanizmus és a humanizmus értelmezésében, a társadalomtudományok emberközpontúságának felfogásában. Sokszorosan aláhúznám, s a történelemtanítás funkciójára és lényegére utaló fontos megállapítást minden tantervkészítő és tankönyvíró, gyakorló pedagógus emlékezetébe vésném: „A marx-lenini tudományosság azt követeli, hogy a történelemben továbbra is a nagy összefüggéseket, a fő mozgatókat, az átfogó kategóriákat (osztályok, rétegek) mozgását mutassuk meg: ennek az ábrázolásnak a tartalmi szabadságában rejlik a marx-lenini történettudomány igazi emberközpontúsága”. (118. l.) S véleményem szerint is csak mélyülne a történet-tanítás pedagógiai hatékonysága, társadalmi igazsága, érzelmi hatóereje, ha meggyőzőbben mutatná be — a fenti folyamaton belül — az egyszerű emberek mindennapi életét és gondolkodásmódját.

Metodológiai szempontból alapvető jelentőségűnek érzem. és a pedagógiára vonatkoz-

tatva is érvényesnek tartom a szerzőnek a kvantifikációs módszerek természetére és érvényességi körére vonatkozó megállapításait. A kvantifikációs eljárásokat sem a történet-tudományban, sem a pedagógiában nem szabad elvetni, de a tudományosság kritériumát egyedül ebben nem lehet keresni. A mi számunkra a kvantifikációs mérési és számítási technikák használhatóságának kulcskérdése a mennyiség és minőség dialektikájának marxista értelmezése.

ELEKES LAJOS végül összefoglalja azokat a teendőket, feladatokat, amelyek a szak-tudományra, a közművelődés szervezőire

és irányítóira várnak, hogy a történelem háté-konyabban be tudja tölteni társadalmi-politikai orientáló funkcióját, a közgondol-kodás befolyásolását, végül soron a cselekvés alakítását.

E könyvet nemcsak történelemtanároknak ajánlhatjuk, hanem pedagógiai kutatóknak, és minden olyan pedagógusnak, aki a művelt-ség kérdésein nagyobb összefüggésben is szeretet gondolkodni, aki tantárgya keretein túl a nagy társadalmi folyamatok lényege és feltárásuk lehetőségei iránt érdeklődik.

SZARKA JÓZSEF

KISS ÁRPÁD: MŰVELTSÉG ÉS ISKOLA

Budapest, 1969. Akadémiai Kiadó. 384 lap.

Az a problematika, mellyel KISS ÁRPÁDnak a „Műveltség és iskola” című értékes monog-ráfiája foglalkozik, kétségtelenül a közoktatás-politika és a pedagógiai kutatás legfőbb gondoljai, leginkább időszakos feladatai közé tartozik. Ez különösen nyilvánvaló, ha arra gondolunk, hogy a napjainkban sokat emle-getett, egyre szélesedő információ-áramlás-ban a társadalmi kultúra különböző szektorai viharos gyorsasággal növekszenek, s egyes területeken az ún. felezési idő elgondolkodtató arányokban csökken. Ennek következtében szükségyszerűen merülnek fel újra meg újra a korszerű műveltség iskolai vonatkozásainak, e műveltség lényeges összetevőinek, belső arányainak, a tantervekben való elégséges reprezentációjának kérdései. Mind általáno-sabb az a felismerés is, hogy a társadalmi igényeknek megfelelően szükségképpen válto-zik az iskola funkciója s egyre inkább elő-térbe kerül az a feladata, hogy a korszerű műveltség lényeges összefüggéseivel meg-ismertetve az ifjúságot, egyszersmind olyan információ-szerzési és -alkalmazási képessé-gekkel és készségekkel bocsássa őket „az életbe”, mely lehetővé teszi számukra, hogy a gyorsan fejlődő társadalom, a gyors ütem-ben új és új eredményeket produkáló tudom-ányos-technikai és általános kulturális fej-lődés értékes produktumait önállóan is asszi-milálni tudják, személyiségüket mindezzel önállóan is képesek legyenek gazdagítani.

Ebben a történelmi helyzetben a műveltség analízisének jelentősége szocialista iskola-ügyünk szempontjából annyira magától értetődő, hogy bizonyításra szinte egyáltalán nem szorul. Annál elgondolkodtatóbb, hogy mindmáig nem tudtuk elteni: megfelelően koncentrált erőket a szükségletekhez mért differenciáltsággal foglalkozzanak ezzel a köz-oktatáspolitikai tekintetben fundamentális témával a neveléstudományi kutatásban.

Kétségtelen ugyan, hogy a modern művelt-ségnek a szocialista iskolák szempontjából szükséges és elégséges elemzését a nevelés-tudomány önmagában nem, hanem csak más tudományokkal együtt oldhatná meg, mégis nyilvánvaló, hogy magának a neveléstudomá-nyak kezdeményező szerepe és nagy felelősége van ebben az ügyben.

Mindezek a körülmények okvetlenül meg-említendőek, ha méltányolni akarjuk annak a nagy tudományos erőfeszítésnek a jelentő-ségét, melynek eredményeképpen KISS ÁRPÁD megírta ezt a tekintélyes monográfiát.

Mindenki, aki e művet tanulmányozza, megállapíthatja, hogy a szerző a műveltség és iskola összefüggésében a leglényegesebb kérdéseket szinte hiánytalanul megemlíti és részletesen tárgyalja. És nem akárhogyan tárgyalja, hanem úgy, hogy miközben a modern műveltség történelmi vonatkozásait is, jelenét is sokoldalúan áttekinti és jövő fejlődését lényeges tendenciáiban felvázolja, az iskolának a jövő érdekében szükségessé váló változásait is olyan szuggesztív módon állítja elénk, hogy a munkától a pedagógiai közvélemény befolyásolása, alakítása tekintetében joggal várhatunk fontos eredményeket.

„A szerző pedagógusként néz szembe a műveltség és az iskola problémáival — olvas-suk az Előszó-ban. — Illetékességét bizonyos mértékig az adja meg, hogy élete jelentékeny részében behatóan foglalkozott az emberi problémákat a legérzékenyebben tükröző neveléssel. Könyvét főleg nevelőknek szánja: lássák mindennapi munkájukat abban az egész összefüggésben, melynek az része.” Ha ehhez hozzátesszük, hogy a szerző hit-vallása szerint, „az iskolának és az iskola által nyújtott műveltségnek képessé kell tennie az embert állapotára és lehetőségei mindig újabb át gondolására, a felelős döntésre, a meg-hozott döntések megvalósítására” — akkor