

AZ ISKOLA SZEREPE A TÁRSADALMI TUDAT  
FORMÁLÁSÁBAN

## 1.

A *társadalmi tudat* fogalma körül vita folyik. Van egy olyan meghatározás, amely szerint „Társadalmi tudaton a szellemi tevékenységek tárgyiasult eredményeinek, más szóval, a szellemi objektívációknak az összességét értjük, amelyek legmaradandóbb és legkifejlettebb szintjei az ún. társadalmi tudatformák (filozófia, tudomány, művészet, vallás stb.).” (Kelemen János: A tudat társadalmi lényege. Világosság, 1976 április). Ezzel a meghatározással általánosságban egyet lehet érteni, de úgy gondolom, helyes hangsúlyozni, hogy nemcsak a legmagasabb rendű objektívációkat értjük a társadalmi tudatba, hanem azokat az alacsonyabbrendűeket is, amelyek előítéletek, hiedelmek sztereotípek formájában jelentkeznek. Ezeknek az a sajátosságuk, hogy évszázadok óta berögződött szokásokhoz, viselkedési és cselekvési normákhoz kötődnek, s erőteljesen befolyásolják a lassabban változó tudatformákat. Hatnak természetesen a mobilabb tudatformákra is, mint amilyen a politikai, de e téren inkább az a jellemző, hogy az új eszmék gyorsabban és közvetlenebbül jelentkeznek, mert közvetlenül felfogható, nyilvánvaló érdekekhez kapcsolódnak.

A radikális társadalmi változásokat gyakran megelőzi és minden esetben végigkíséri az ideológiai harc, amely elsősorban politikai választás elé állítja az embereket. Nyugalmasabb időszakokban a választás kérdése nem merül fel drámai módon, ezért a politikai tudatosság is háttérbe szorulhat. Mi ma Magyarországon olyan korban élünk, amikor az alapvető politikai kérdés eldőlt, a szocializmus építésében a gazdasági és a kulturális feladatok kerülnek előtérbe s ezzel együtt az egyén, a személyiség problematikája.

Az új tudat kialakításában számolnunk kell tehát a különböző tudatszintekkel, és az egyes tudatformák közötti ellentmondásokkal, különösen akkor, amikor a politikai tudat nem játszik olyan passzív szerepet, mint a nagy változások időszakában. Ez azt is jelenti, hogy megnőtt más tudatformák, különösen az erkölcsi jelentősége, s hogy míg a kevésbé tudatos objektívációkban nem tör előre az új, nem lehet az új tudat hegemoniájáról beszélni.

Ebben a helyzetben *megnö az oktatás-nevelés jelentősége*. Amikor a társadalom teljes forrongásban volt, az újat akaró pedagógusok és diákok egyöntetűen vallották az oktatás-nevelés eredményességét, ezért is emlékeznek sokan oly nosztalgiaiával a felszabadulás utáni esztendőkre. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy abban az időben a politikai harcban szerzett tapasztalatokon keresztül, a politikai tudatforma alakításában lehetett eredményeket elérni – s ez viszonylag könnyebb volt. A stabilizált szocialista társadalomban – bármilyen paradoxul is hangzik – a nevelés szempontjából a legnagyobb hátrány az éles összeütközések és az erre alapozott politikai tapasztalatok hiánya. Ezt a tapasztalatot

megismételni nem lehet, az új helyzetben új társadalmi tapasztalatokat kell találni, melyre a nevelésünket építjük, s e tapasztalatok olyan szempontból kedvezőbbek, hogy az egész embert, tevékenységének minden szféráját érintik.

Pedagógiai írónk szerint a *nevelés* széles értelemben oktatás és nevelőmunka egyszerre, s e két oldal között szoros kapcsolat van. (Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Bp. 1967.) Ezen az alapon meg szoktunk különböztetni világnézeti, tudományos, erkölcsi, esztétikai, politechnikai, és testi nevelést, de amikor nevelésről beszélünk főleg oktatást értünk rajta. A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségének Közoktatási Bizottsága abban a javaslatban, amelyet a távlati iskolai műveltség tartalmáról kialakított, a nevelés kategóriáját tovább bontja és nyelvi – kommunikációs, matematikai, természettudományi, történeti, társadalmi és politikai, esztétikai, irodalmi, somatikus és technikai nevelésről beszél. De itt megint inkább oktatásról van szó és nem nevelésről. Külön akadémiai állásfoglalás foglalkozik az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésével, de ez is az általánosságokon túlmenően, elsősorban az iskolai rendszert, a pedagógiai módszereket, a pedagógus személyét tárgyalja, s nem a makarencói értelemben vett nevelő munka problematikáját. (Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére).

Nem akarom szétválasztani az oktatást és a nevelést, sőt éppen a kettő szoros kapcsolatára szeretnék a továbbiakban utalni, de úgy érzem, hogy nem elég csak az oktatással kapcsolatban a nevelési célokat hangsúlyozni, hanem a nevelés átgondolt rendszerét is ki kell alakítani ahhoz, hogy a társadalmi tudat alakítása hatékony legyen. E tekintetben a tudományos kutatás sok mindennel adós.

Ebben az előadásban arra teszek kísérletet, hogy a tudat alakítása szempontjából vizsgáljak meg néhány tárgyat, arra törekedve, hogy ne csak az iskolára, de az egész társadalomra tekintettel legyek s az oktatást konfrontáljam azzal, amit társadalmi nevelésnek neveznek.

## 2.

Az első kérdés, amellyel foglalkozni szeretnék, a *világnézeti nevelés* a szó széles értelmében. Némelyek rendkívül szemérmesen szólnak erről a kérdéstről, mintha a világon mindenütt nem folyana különböző címenek politikai nevelés – laikus vagy vallási alapon s mintha nem az adott társadalmi rend erősítését szolgálná, bármennyire is hivatkoznak, főleg a fejlett kapitalista országokban a politikai és világnézeti pluralizmusra. Ezt bizonyítják a fejlett kapitalista országokban e tárgyban folytatott vizsgálatok. Az egyik vizsgálat, amelyet 10 kapitalista országban végeztek, azt állapítja meg, hogy a gyermekek politikai érdeklődése csak lassan fejlődik ki, és amikor jelentkezik egyszerre eszményien leegyszerűsítő és ugyanakkor „konformista”. Mindent egyszerűnek látnak, a jó és rossz kategóriáiban gondolkodnak, nincs történelmi érzékük, nem tudnak összehasonlítani. Az állampolgári értékeket úgy fogalmazzák meg, ahogy azok az uralkodó ideológiában jelentkeznek. (A. N. Oppenheim–Judith Torney: The Measurement of Children's Civic Attitudes in Different Nations. Stockholm, 1974.)

A reformkísérletek végzői kénytelenek maguk is megállapítani, hogy az iskolában az uralkodó társadalmi gyakorlat jelentkezik, amely a hagyományos magatartásformákat és szerepszerkezeteket erősíti. (A Comparative Education Review 1975. februári számának egyes cikke.)

Így az a helyzet áll elő, hogy egy olyan társadalomban, amelyben az osztályharc állandóan jelen van, sőt időnként kiéleződik, és amelyben nem jelentéktelen, legalábbis egyes országokban, a haladó pedagógusok száma, az iskola, a fennálló társadalmi rend örökkévalóságát sugalmazza. Nyilvánvaló, hogy ez a helyzet nem csak az iskolától függ, hanem a kapitalista társadalmi rend begyökereződésétől, a kialakult hagyományoktól és szokásoktól, amelyek a társadalmi környezetet és a köznapi tudatot meghatározzák. Ennek a tapasztalatnak az ifjúság lázadása nem mond ellent, mert egyrészt csak egy kisebbségről van szó, másrészt különleges körülményekről, amelyek persze nem döntenek meg a kapitalista társadalmat.

Mi nálunk a helyzet? Néhány egyetemi oktató a Budapesti Műszaki Egyetemen végzett felmérést a hallgatók világnézeti – politikai arculatáról és megállapította, hogy a világnézet alakításában az első helyen a szülői ház, a második helyen a természet-tudományos képzés, a harmadik helyen a társadalomtudományi ismeretek, a negyedik helyen a középiskola, és az ötödiken a baráti kör áll, a tömegkommunikáció az utolsó helyek egyikén található. A felvevők három kérdésre kerestek választ. Arra, hogy mi a hallgatók viszonya a marxista világnézethez, hogyan ítélik meg az életmódot és hogy érdeklődnek-e a politika iránt. A megkérdezettek 58%-a vallotta magát materialistának, 24%-a inkább materialistának és 5%-a idealistának. Ennek ellenére a vallás hatása meglehetősen jelentős, különösen a szülői ház közvetítésével. Ami az életmódot illeti az értékrendszer szempontjából 58%-ban az érdekes munkát jelölték meg, 20%-ban a társadalom és az önmagunk javára végzett eredményes tevékenységet, és 13%-ban az erkölcsi megbecsülést. Az életszemléletnél a megkérdezettek 65–83%-a a „küzdj magad és a társadalom javára” elvet választotta, de 27%-a inkább az „élj és hagyd élni másokat” elvet. A politikai érdeklődés 50–60% körül, s a legjobban a saját életükkel összefüggő kérdések iránt érdeklődnek, de foglalkoztatja őket a szocialista országok és Nyugat-Európa mai problematikája is.

A felmérések arra utalnak, hogy az iskola szerepe a világnézet formálásában nem elég jelentős. Ezt erősíti meg *Szarvas Lászlóné* 1974-ben végzett vizsgálata, amely felhívja a figyelmet arra, hogy a középiskolák IV. osztályában a diákok nagy része sematikus, mechanikus, zavaros válaszokat ad az alapvető marxista kategóriákkal kapcsolatban, tehát még ismereti szinten sem jutnak el a tudományos világnézethez, az élményről nem is beszélve, amely persze nemcsak iskolai probléma (*Szarvas Lászlóné: A marxista társadalomszemlélet néhány kérdése a középiskolai tanulók ismereteiben. Az Oktatási Minisztérium Tájékoztatója, 1974. 5. sz.*)

Oktatásunk erre a helyzetre egy követelményrendszer felállításával reagál. A szocialista országok pedagógusainak 1974-ben Berlinben rendezett II. konferenciáján elhangzott egyik előadásban a világnézeti nevelésről a következő meghatározást olvashatjuk: „Célunk, hogy képessé tegyük a fiatalokat arra, hogy tudományosan meg-alapozott képet kapjanak maguknak a reálisan létező szocializmusról, hogy önállóan elemezzék a társadalmi folyamatokat és jelenségeket, hogy szilárdabb osztályöntudattal rendelkezzenek.” (Pedagógiai Szemle, 1975. 1. sz.)

Hogyan lehet ezt a célt megvalósítani? Úgy semmiképpen sem, hogy egy ideál-képet rajzolunk a mai társadalomról. *Marx* azt mondta, hogy „a körülmények változásának és az emberi tevékenységnek, vagy önmegváltoztatásnak egybeesését csak mint forradalmi gyakorlatot lehet felfogni és racionálisan megérteni”. Ez azt jelenti, hogy a világnézeti

nevelés szempontjából a gyakorlat alapvető, mégha az elméleti ismereteket nem is becsülhetjük le. A gyakorlat viszont nem csak iskolai, hanem társadalmi, s a társadalomban a tudományos világnézetnek és a szocialista életmódnak ellentmondó jelenségekkel lehet találkozni. (Bencze László: A világnézeti nevelésről, Világosság, 1976. 8–9. sz.) Ez az ellentmondás egyrészt a társadalom fejlődésével kapcsolatos feladatokra figyelmeztet, másrészt a nevelési elvek és módszerek felülvizsgálatára. Nálunk nem egy állandó, hanem egy változó társadalom megértésére és ebben való tevékeny részvételre kell nevelni, ami különleges problémákat vet fel az érték- és normarendszer felállítására és érvényesítésére szempontjából az iskolában, és az iskolán kívül is. Vajon nem kellene-e a világnézeti nevelést ebben az összképben szemlélni?

### 3.

Vizsgáljuk meg most már a *világnézetnek, mint tantárgynak* a kérdését. A világnézeti oktatás, mint közismert, nálunk 1965-ben kezdődött el és akkor két funkciót tulajdonítottak neki, egy ún. világnézeti szintetizáló funkciót és egy gyakorlati politikai funkciót. Az első a középiskolai tantárgyakból leszűrhető elméleti általánosításokat akarta összegezni, a második a világnézet alkalmazásával kívánt foglalkozni. A tapasztalatok azt mutatták, hogy ez az elképzelés nem érvényesülhetett, különösen azért nem, mert túlhangsúlyozták az első funkciót és ezen belül is előtérbe állították a természet-tudományok elméleti következtetéseit.

1972-ben új tanterv és tankönyv készült, amely azt tűzte ki célul, hogy segítse a tanulók tájékozódását korunk fő világnézeti, politikai és gazdasági kérdéseiben, alapozza meg a dialektikus materialista gondolkodásmódot, a kommunizmus törvényszerű győzelmének megértését, világítsa meg hazánk helyzetét és szerepét és mutassa meg, hogy „mi az értelme a tudatos társadalmi tevékenységnek”. Ebben a koncepcióban az egyén és közösség közötti kapcsolatok szorultak háttérbe és ezzel együtt az erkölcs jelentősége.

A nemrég kidolgozott koncepció a szocialista személyiség formálásának igényéből indul ki, de nem foglalkozik részletesen az egyén és a társadalom kapcsolataival és kritikusai szerint a társadalmat túlságosan is statikusan képzei el.

Úgy látjuk, hogy a világnézeti tantárgynál tulajdonképpen három probléma merül fel. Az egyik, hogy *mennyire ad vagy adjon filozófiai megalapozást*, a másik, hogy milyen *pszichológiai, szociológiai és etikai* ismereteket nyújtson, a harmadik, hogy miképpen kapcsolja össze a *szemlélet alakítását a gyakorlati élettel*.

Véleményem szerint a filozófiát – mint önálló szaktárgyat – a középiskola utolsó osztályában kellene tanítani, még pedig *filozófiatörténethez* kapcsolva, ami lehetőséget adna a nagy rendszerek megismerésére, az összevetésre, ezzel együtt a polemikusabb, élményszerűbb ismeretszerzésre. Nem tudok arról, hogy folytak-e ilyen jellegű kísérletek, de érdemes lenne ezzel foglalkozni.

Önálló tárgyként kellene kezelni az *etikát* már az általános iskolában, *Bíró Katalin* az egyik általános iskola IV. osztályában folytatott kísérlete eredményeit úgy foglalja össze, hogy a konkrét erkölcsi és elvont erkölcsi fogalmak egyidejűleg vannak jelen a tanulók tudatában, a spontán fejlődés során az elvont erkölcsi tulajdonságot jelentő szavak gyarapszanak és differenciálódnak, de ezt a folyamatot a szervezett oktatással meg lehet gyorsítani. Az oktatás hatására a tanulók erkölcsi fogalmainak általános jegyei bővülnek

és pontosabbakká válnak, nő az erkölcsi ítéletek száma és a következményeket illetően a jellemre való utalás, illetőleg a közösségi hatás megjelölése. A motiválásnak ez a megváltozása a kísérletet végzőből azt a gondolatot váltotta ki, hogy „a tanulók erkölcsi ítéleteinek tartalmi változásából az erkölcsi szabályokkal történő fokozottabb intellektuális és emocionális azonosulásra következtethetünk.” (Biró Katalin: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Bp. 1976. 235. old. Akadémiai Kiadó). Az összefoglaló így hangzik: „A kísérleti erkölcsstan oktatás bebizonyította, hogy a gyermekek erkölcsi tudatosságában tapasztalható hiányok, pontatlanságok, valamint gondolkodásuk lemaradása, az erkölcsi problémák megoldásában nem megváltoztathatatlan életkori sajátosság, mert rendszeres oktatással erkölcsi fogalmaik korrigálhatók, fejleszthetők és gondolkodásuk fejlődése meggyorsítható.” (Uo. 236. old.)

A másik vizsgálatot Szebenyi Péterné végezte el a középiskolában és tulajdonképpen hasonló következtetésekre jutott el. A kutatómunka hipotézise az volt, hogy „egy pozitív erkölcsi rendszer célirányos tudatosításával nagyobb érvényt lehet szerezni a társadalmi követelményeknek és megfelelő mértékben közelíteni lehet az egyéni (szubjektív) és társadalmi (objektív) elvárásokat.” (Szebenyi Péterné: A morális tudatosság és értékrendszer problémái. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 223. old.) Lehet vitatkozni azon, hogy a kiválasztott típusok a legjobbak-e (a kutató nyolc típust különböztet meg: a becsületes átlag dolgozót, a jövő emberét, a vallásost, az anyagiast, a dogmatikust, a privatizálót, a polgári humanistát és az anarchistát), de az nem tagadható, hogy a vizsgálat végső megállapítása helytálló. Ez ugyanis az, hogy domináns a diákok tudatában a polgári humanista személyiség-típus (54,9%), és hogy ezt tekintetbe kell venni, mint továbbfejlesztendő pozitívumot az egész oktatásban.

Az etikához lehetne kapcsolni a *pszichológiai* oktatást is természetesen a középiskolában. Ami a jogi–állampolgári ismereteket illeti, nagy jelentőséget tulajdonítanak. Ezeket nyilván már az általános iskolában is tanítani kell, esetleg úgy, ahogy az új tanterv javasolja, hogy a középiskolában nem kellene-e magasabb szinten közgazdasági ismeretekkel együtt oktatni, esetleg itt is a történelemoktatás keretében, vagy a filozófia-oktatásban.

Mindent összevetve a világnézeti nevelés tárgyát *szakszerűbbé, sokoldalúbbá és gyakorlatibbá* tenném. Persze annak eldöntéséhez, hogy hol és mikor tanítsunk egyes tárgyakat, kísérletek kellene, de szerintem az integrálást nem szabad a pozitív tudás kárára erőltetni. Külön kérdés az iskola és a társadalom közötti kapcsolatok alakítása és az iskolán kívüli tapasztalatok feldolgozása.

A Központi Nevelési Munkacsoport tervében foglalkozik ezekkel a témákkal, főleg abból a szempontból, hogy miként lehet a társadalmi tapasztalattal alátámasztani az iskolai nevelést.

#### 4.

A társadalmi tudat tartalma szempontjából fontos a *múlt-szemlélet alakítása* s ezzel együtt a *történelemoktatás*. A különböző tényezők és ezeken belül a történelemoktatás hatásának megítélése szempontjából tanulságos az a felmérés, amelyet a Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontja végzett a különböző történelmi korszakok és személyiségek értékelésével kapcsolatban. Hunyady György erre építő tanul-

mányában a XX. század különböző időszakainak értékeléseit mutatja be, amelyek azt bizonyítják, hogy az egyéni tapasztalat, az életkor, a munkamegosztásban való részvétel és a műveltségi szint mellett nem kis jelentősége van a környezet és ezen belül az iskola tudatosító szerepének. Az 1914-ig terjedő korszakot az 1900 előtt születettek kimagaslóan jellemezték, az 1930 és 1940 között születettek viszont teljesen negatívan, legkedvezőbben a háztartásbeliek, legnegatívabban a szakmunkások. A Horthy-korszakot a háztartásbeliek, a mezőgazdasági fizikai dolgozók vagy a segédmunkások viszonylag enyhébben marasztalják el, mint a szakmunkások, az alkalmazottak vagy az értelmiségiek. A politika iránt érdeklődők szigorúbbak, mint a nem érdeklődők. Az 1948–53 közötti időszakról az értelmiségiek adtak negatív értékelést, a szakmunkások viszont nagyon pozitívat. A legidősebbek és a legfiatalabbak értékelik a legnegatívabban, míg a 40–50 évesek a legpozitívabban. Jellemző, hogy e tekintetben a politika iránti érdeklődés változatosabb válaszokat hozott, mint más korszakokra nézve. A politika iránt érdeklődők válasza ugyanis határozottabban megoszlott, ugyanakkor a legnegatívabb véleményt erről az időszakról a politika iránt nem érdeklődők adták. (Történelem és tömegkommunikáció, szerk. Vas Henrik, Bp. 1976.) Nem vitás, hogy fiatalabbaknál az 1945 utáni korszak értékelésében az iskolai oktatás, a tömegkommunikációs eszközök és közvetlen környezet véleménye a meghatározó és persze az az általános jelenség is, hogy a fiatalok közvetlenül az őket megelőző periódusra reagálnak a legnegatívabban.

Érdekes – főleg az oktatás szempontjából – figyelembe venni egy másik felmérést is. Az egyik, példaképekről készült felmérés szerint elsősorban a család adja a példaképeket, az iskola a második helyen szerepel (mint osztálytárs, osztályfőnök, tanár stb.), a harmadikon viszont a történelmi alakok (százalékos megoszlásuk: családi: 47,1%, iskola: 15,7%, történelmi alak: 9,8% – igaz, hogy 8,7%-uk, közvetlenül ezután áll a sportolók kategória, leginkább a fiúkra hatnak.) 1959-ben a történelmi példaképek közül az első helyen a magyar szabadságharcosok álltak; 1975-ben viszont valamely egyetemese történelmi alak. A második helyen 1959-ben az országépítő, rendteremtő, 1975-ben a munkásmozgalmi hős és csak ezután következett a szabadságharcos. Ha most már az egyes történelmi személyeket nézzük, az 1975-ös felmérés szerint első helyen Mátyás áll, utána Petőfi, Lenin, Kossuth, Széchenyi, Marx, Hunyadi következett. 1959-es felméréshez képest előtérbe kerül az új rangsorban Marx, Engels, Lenin, Spartacus és Petőfi. Beke-rültek az antik kor hősei, sőt Cromwell és Lincoln is, viszont teljesen háttérbe szorult I. István alakja. A felmérést végző *Vladár* Ervin a következő összefoglalást adja: „Úgy tűnik, hogy az 1975. évi névsorban a szereplők inkább a helyükre kerültek, mint 1959-ben. Ez az új érték sorrend jobban megfelel egy reálisabb, pátosz-mentesebb képnek a történelemtől alkotott, letisztult felfogásnak. Így is van hiányolnivalónk, hiszen megkapó és értékes alakok sora hiányzik a tanulók választásában, I. László, IV. Béla, az Anjouk, Bocskai, Bethlen és mások alakjai, valamint századunk és a munkásmozgalmak nagyjai, akiket a listán csak Ságvári és Lenin képvisel.” (*Vladár* Ervin: Egy felmérés a példaképekről, Történelemtanítás, 1976. 3. sz.) Meg kell jegyeznünk, hogy a példaképek egy része (főleg az egyetemese történet szereplői) nyilvánvalóan nem az iskolai oktatás, hanem főleg a TV közvetítésével került az érdeklődés előtérbe.

Milyen történelemoktatásunk? A bíráló azt bizonyította be, hogy történelemoktatásunk nem képes az emberi fejlődés nagy folyamatait, megismertetni, hogy benne szétváljanak az általános tézisek és a konkrét ismeretek, hogy az adatok még mindig

háttérbe szorítják a lényeket, hogy a magyar történelem még mindig nem elég szerves része az egyetemes történelemnek és ezért provinciális jellegű, hogy az oktatás nem elég élményszerű. Mind emellett egyik fő problémája, hogy nem elég kritikai szemléletű s ez különösen erőteljesen jelentkezik a társadalmi haladás és függetlenségi harc, a nemzet és nemzetköziség közötti összefüggések értelmezésében. A gazdasági és társadalmi ismeretek gazdagodása ellenére a politikai történet dominál s még mindig háttérbe szorul a művelődéstörténet, amely pedig sok szempontból élményszerű lehet. (Vö. Szabolcs Ottó, A szocialista hazafiságra nevelés az iskolában, Pedagógiai Szemle, 1975. február).

A távlati koncepcióval kapcsolatban Berend T. Iván (a Valóság 1976. 3. számában és a Világosság 1976. 8–9. számában) a történelemoktatás új alapokra helyezését javasolta. Szerinte integrálni kell a közgazdaság, a szociológia, a nyelvészet, a néprajz, a régészet, a művelődéstörténet különböző ágainak eredményeit, el kell jutni az oktatásnak a máig, minden csomóponton szinkronikusnak is kell lenni és ilyen módon be kell mutatni a klasszikus fejlődést jellemző társadalmi formációkat, ismételni kell a fővonal és az eltérések közötti kapcsolatot, érzékeltetni kell a fejlődés dialektikáját, mégpedig az osztályharc szempontjából, különös tekintettel az eszmeáramlatokra, illetve az azokat kifejező objektivációkra. Berend vitatkozik azzal a felfogással, amely szerint társadalomtudományi két oktatási blokkot kellene megállapítani, egy történetit és egy ún. társadalomtudományit (közgazdasági, szociológiai, jogi). Ezzel valóban érdemes vitatkozni, de csak úgy, ha nem kizárólag a történelem oktatáshoz hasonlítjuk a társadalomtudományi oktatási blokkot, hanem az egész oktatási rendszerben helyezük el.

Most már az a kérdés, hogy az új tanterv mennyire felel meg a tapasztalati tényeknek és azoknak az igényeknek, amelyeket Berend T. Iván fogalmazott meg. A tantervi viták azt bizonyították, hogy a többség egyetért a legfőbb új célkitűzésekkel, amelyeket a következőkben lehet megfogalmazni: az általános iskolai új tantervek szerint előtérbe kerül a világtörténelmi látásmód, a szomszéd népek történelmének megismerése, a művelődéstörténet, nagyobb figyelmet szentelnek a történelmi személyiségek bemutatására és a helytörténetre. Az általános iskolában kísérlet történik a történelem és az állampolgári ismeretek integrálására. A gimnáziumi tervek ugyancsak a világtörténelmi szemléletet akarják erősíteni és be akarják vonni az oktatásba a világnézetünk alapjaiból a társadalmi ismereteket, illetve a néprajz, vallástörténet, szociológia, közgazdaságtan bizonyos elemeit. Mind a két tanterv-javaslat a nevelés központúságot emeli ki s ezzel a felsorolt tapasztalatok alapján egyet érthetünk. Tény viszont, hogy e változások után a tantárgy nem éri el az integrációnak azt a fokát, melyről Berend T. Iván írt s még mindig nem látunk világosan, hogy más társadalmi ismeretekhez és főleg a világnézeti nevelés tárgyhoz mi lesz a viszonya.

## 5.

Úgy tűnik, hogy a társadalom egészéről, az emberről értelmi és érzelmi szempontból egyaránt ma is az irodalom tudja a legátfogóbb képet adni. Ezért ezzel a tárggyal nemcsak a nyelvi kultúra vagy az esztétikai nevelés szempontjából kell foglalkozni, hanem annak a társadalomképnek a szemszögéből, amelyet szolgál, mégpedig már az általános iskolában. Azok a tartalmi vizsgálatok, amelyeket az általános iskola olvasókönyveinek anyagát dolgozzák fel (H. Sas Judit: A nő és a férfi a családban és a társadalmi tudat, Társadalmi

Szemle, 1976. 8–9. sz.; Horváth Ágota–Andor Mihály: Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvben, Látóhatár, 1974. 4. sz.) azt bizonyítják, hogy az a társadalomkép, amely az olvasmányokból kibontakozik, erősen munka- és iskolaközpontú. A mai társadalmat idillikusnak állítják be és konfliktusaira nem utalnak. Az olvasmányok világa még mindig főleg a falu és a parasztságé. A férfit állítja előtérbe és a nőnek a régi szerepeket szánja. A középiskolai irodalomtörténeti tankönyvek a nagy értékekre hívják fel a figyelmet, de úgy, hogy a történetiséget pozitivistá módon érvényesítik és a mű esztétikumát nem tudják kiemelni, mégha az utóbbi időkben néhol divat is lett a műelemzés. Ugyanakkor nem tudatosítja az esztétikum és más tudatformák közötti kapcsolatokat. Nem jut el a mához, ezért nem tud válaszolni az aktuális társadalmi és esztétikai problémákra.

E területen is felmerült az integrálás szükségessége és az esztétikai – irodalmi nevelés egységbe foglalása, aminek azonban igen nagy akadályai vannak az egyes művészeti ágak anyaga, fejlődésük egyenlőtlen volta, az oktatás módszereinek különbözősége miatt. A reformjavaslatok három tantárgyblokkot képzelnek el: az első az olvasással és fogalmazással és ezzel együtt az irodalmi neveléssel, a második az ének, a rajz és a mozgáskultúra elemeivel, a harmadik a környezet vizuális, akusztikus, kinetikus és nyelvi összefüggéseivel foglalkozna. Ez az oktatás az esztétikumot állítja előtérbe és azon belül is a katarzist s nagy jelentőséget tulajdonít a kreativitásnak, az önkifejezés fejlesztésének.

Mind az integrálással, mind pedig az esztétikai nevelés fő célkitűzéseivel egyet lehet érteni. Két megjegyzést szeretnénk tenni mindenek előtt a tudat alakítása szempontjából. Az egyik: szeretnék röviden utalni az esztétikai nevelés és az irodalmi nevelés viszonyára. Helyesnek tartom, az itt jelentkező integráló törekvést, de egy feltétellel: ha az irodalom a középponti helyet foglalja el az esztétikai nevelésben. Nem lehet egyetérteni azokkal, akik az „irodalomcentrizmustól” féltik az esztétikai nevelést. Az irodalom a nevelés egésze, de különösen a világnézeti nevelés szempontjából sokoldalúbban hathat, mint a többi művészeti ág. A másik a recepció kérdést érinti. A befogadásnál különböző szinteket és tartalmakat lehet megfigyelni. Az esztétikum katartikus hatása ritkán érvényesül a legmagasabb fokon. Az irodalom vagy az erkölcsi értékrendszert, a politikai nézeteket megerősítő mondanivalójával, vagy érdekességével, izgalmasságával, vagy a közölt ismeretekkel hat. Minden esetben természetesen érzelmileg is nyomot hagy, s ezért még az informatív szerepe is jelentősebb, mint mondjuk az ismeretterjesztésé. Amikor tehát egyetértek általában azzal, hogy az irodalom esztétikai jellegét hangsúlyozzuk, nem hallgathatom el azt az aggályomat, hogy ha e tekintetben maximalizmust akarunk érvényesíteni, talán még azt is elveszítjük, amit az irodalom nem katartikus olvasatán keresztül nyerhetünk.

Az új tantervek bizonyos mértékig tekintetbe veszik a reform – elképzeléseket. Az általános iskola VII–VIII. osztályában a kronológiai sorrend helyett tematikus rendező elvet vezetnek be. Előtérbe kerül a modern irodalom, megszűnik a líra-központúság, probléma-helyzetek köré csoportosítják az anyagot a szomszéd népek irodalmából több szemelvény lesz és a népköltészet megoszlik a különböző osztályok között. Ami a gimnáziumi irodalomtanítást illeti, az I. osztályban lesz egy „Valóság – művészet” elnevezésű egység, a IV. osztályban egy szintézis-teremtésre való kísérlet és bizonyos mértékig kronológiailag is átrendezik az anyagot. Határozott törekvést látok arra, hogy műfaji, stilisztikai, verstani ismereteket is szerezzenek a diákok. (Magyartanítás, 1976.



1. sz.) Ezekkel a törekvésekkel alapján egyet lehet érteni, de nem látni, hogy ezek után hogyan alakul az olvasmányok társadalomképe. Itt általában is szeretném megjegyezni, hogy az új tantervek világnézeti-tartalmi analizise nem történt meg, amit azért kifogásolhatunk, mert az egységes szemlélet kialakítása szempontjából ebben a keresztmetszetben is kell nézni az oktatást.

## 6.

Nem beszéltem minden társadalomtudományi tárgyról és főleg nem szoltam a természettudomány társadalmi konzekvenciáiról. Ez külön vizsgálatot igényelne, de enélkül is elmondhatjuk azt az igaz közhelyet, hogy a természettudományos oktatás hat nemcsak a világnézetre, hanem a magatartás és az életmód alakítására is – tehát nevelő hatású. Nem kis mértékben a társadalomtudományi oktatás feladata is, hogy ezt a hatást is érvényesítse.

Fő gondom, az elmondottak alapján az, hogy a társadalomtudományi tárgyak közötti tartalmi egyeztetés nem történt meg sem a perspektivikus elképzelésekben, sem a most kialakított tantervekben. Ez az egyeztetés nemcsak az ismereteket érinti, hanem a marxista világnézet rendszerét, azt az érték- és normarendszert, amely az előbbire épít. Gondom az is, hogy ilyen szempontból nem vizsgáltuk meg az oktatás és nevelés iskolai és iskolán kívüli összefüggéseit. Talán még nem késő az új tantervek és tankönyvek szempontjából mindezzel foglalkozni.

Néhány kérdést kívántam felvetni a most folyó munkálatokra és a Pedagógiai Kutatócsoport tanulmányaira is támaszkodva. Fő mondanivalóm az, hogy a társadalmi tudat formálását az iskola csak akkor tudja hatásosan előmozdítani, ha egységesebb, gazdagabb, kritikusabb lesz ember- és társadalomképe és ha az ismereteket tapasztalatok támasztják alá iskolában és iskolán kívül.