

S. HEKSCH ÁGNES

PROHÁSZKA LAJOS TANTERVELMÉLETE (1948)

E tanulmány szorosabban vett célja, hogy ismertesse *Prohászka* Lajosnak eddig csak *kéziratban* meglevő, egyetemi előadásai nyomán 1948-ban készített: A TANTERV ELMÉLETE című munkáját. A célt tágabban körvonalazva azonban szót kell ejtenünk – nem utolsósorban éppen a kézirat tantervelmélet jobb megvilágítása érdekében – mind a felszabadulást megelőző, mind azt követő, egyes, újszerű vonásokat hordozó tanulmányairól is.¹

Előzmények

Igen fontos, sőt nélkülözhetetlen visszapiillantásunk *Prohászka* tudományos tevékenységének korábbi szakaszára is, jelen dolgozatban is reprodukálni azt a táblázatot, mely *Pedagógia mint kultúrfilozófia* című 1929-ben megjelent tanulmányában található.² Ebből világosodik meg a hely, melyet a *pedagógia a kultúrfilozófia* keretén belül elfoglal. Kitűnik belőle, hogy *Prohászka kultúrfilozófiájának* szülője *Hegel* objektív idealizmusa. E filozófiának megfelelően *Prohászka* a maga kultúrfilozófiai rendszerét az objektív szellem megnyilvánulási típusai szerint két részre tagolja. – Az objektív szellemet emberközi tárgyi produktumok struktúrájaként tekintve a kultúra rendszeréről beszél. Ha azonban az objektív szellem egyéni, tárgyi produktumokban, organikus fejlődésként áll elő, úgy a műveltség rendszeréről van szó. A pedagógia pedig a műveltség rendszerében foglal helyt. Feladata – *Prohászka* szerint – éppen „annak a törvényszerűségnek megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket, vagyis a kultúra műveltséget vált ki”.³ Az így értelmezett pedagógia hármas tagozódású: az I. a műveltség lényegével, a II. a műveltség típusaival, a III. a műveltség egységével foglalkozik. A II. részben, mely a műveltséget a maga tárgyi mivoltában vizsgálja, *Prohászka* felsorolja a műveltségi javakat, éspedig: a) értékük sorrendjében, b) a műveltség különböző oldalai-ként, azaz mint értelmi, erkölcsi, esztétikai javakat. Íme, ez a pont az, melyen megragadható a tanítás elméletének *Prohászka* kijelölte helye. A tanterv elméletével *Prohászka*

¹ A tanterv elmélete. Dr. *Prohászka* Lajos e. ny. r. tanár előadása alapján összeállította ifj. *Jesch* László. Budapest, 1948. *Demokrácia és humanizmus. Magyar Pedagógia. 1944–46. LIII–LV. év 1. 11. Elnöki megnyitó, 1946. május 18. Történet és kultúra. Bp. 1946. Egyetemi nyomda. Kultúra és műveltség. A Köznevelés Évkönyve 1948. Bp. 59–68.*

² *Magyar Pedagógia. 1929. 23–32., és 109–24.*

³ I. m. 117.

A kultúrfilozófia tagozódása Objektív szellem

mint dialektikus mozgás struktúra		mint organikus fejlődés felelősség	
egyház, állam, jog, erkölcs, tudomány, művészet gazdaság, technika	emberközi tárgyi termékek	vallás, megismerés tett, készség, munka, társas magatartás	egyéni tárgyi termékek
kultúra		műveltség	
1. a kultúra lényege	a kultúra	1. a műveltség lényege	a műveltség
2. a kultúra típusai	rendszere	2. a műveltség típusai	rendszere
3. a kultúra egysége		3. a műveltség egysége	

A pedagógia tagozódása:

I. A műveltség lényege

Tárgy (műveltség)	Tevékenység (művelődés)
a műveltség célja	A művelődés személyisége a) a gyermek b) a nevelő

II. A műveltség típusai

Tárgy (műveltség)	Tevékenység (művelődés)
a műveltségi javak	a művelődés módszerei
a) a javak értéksorrendje	a) a javak pszichológiai sorrendje
b) a műveltség különböző oldalai (értelmi, erkölcsi, esztétikai műveltség)	b) az elsajátítás különböző módjai

III. A műveltség egysége

Tárgy (műveltség)	Tevékenység (művelődés)
A műveltség eszményei	A művelődés közössége
a) általános vagy szakműveltség	a) a család
b) formális vagy materiális műveltség	b) az iskola iskolátípusok iskolaszervezetek
az eszmények története	a tények és intézmények története

részletesen két munkájában foglalkozik. *A korábbi mű: Az oktatás elmélete*⁴ (1937), s az imént említett, ismertetésre váró kézirat, az 1948-ból származó, *A tanterv elmélete*. – E művek megírása között eltelt idő nemcsak egyszerűen tíz évnyi spáciumot jelent, hanem ennél jóval többet. Az ország felszabadulása és megindulása a demokratikus fejlődés útján – már előjáróban kimondhatjuk – hatással volt Prohászka is, aki a maga kultúrfilozó-

⁴ Az oktatás elmélete. Pedagógiai szakkönyvek. Kiad. az Orsz. középiskolai tanáregyesület. Bp., 1937. – Az oktatás tárgyi kellékei. A tanterv elmélete. 105–145.

fiai keretei között maradván ugyan, de rezonált a pedagógiában is észlelhető nyitásra a társadalmiasulás irányában. A kultúrfilozófia szellemében fogant pedagógiai koncepció eddig is helyt adott ugyan bizonyos társadalmi vonatkozásoknak, de csak *absztrakciókban* és semmiképp sem reális közösségi, társadalmi, szociális bázison. — Amikor a demokratikus fejlődés lehetőségeit a nevelésügy értékes képviselői megragadják, hogy a pedagógia területén kialakítsák a minőségileg újat, *Prohászka* is igyekszik változtatni addigi ezoterikus felfogásán. Ha továbbra körül is veszi őt a maga szellemtudományos meghatározottságú klímája, saját lehetőségein belül figyelembe veszi a társadalmi kérdések iránti fokozott érdeklődést és ennek tükröztetését, tükröződését a pedagógiában. — Kérdés, mennyire szabadult, szabadulhatott fel *Prohászka* a maga kultúrpedagógusi mivoltának szinte determináló kötöttségei alól. A válaszadás kísérletében előbbre jutunk, ha felidézzük *Prohászka* régebbi oktatásméleti, tanterveméleti munkásságát. — Az oktatás elmélete című, tanterv elmélettel foglalkozó részében, már csiráikban megvannak a tantárgyak kiválasztásának és rendezésének későbbi — 1948-ban kidolgozott — szempontjai. Mindkét említett, középponti jelentőségű műben és mindkét időpontban a *legfőbb elméleti szempontot a klasszika elvei adják*. A klasszika dönti el a művelődési anyag kiszemelésének irányelveit. Idézzük fel *Prohászka* korábbi fejtegetéseit. *Mit ért klasszikus javakon?* Klasszikus javak azok, melyek *nagy értéket képviselnek, azaz elsőrangú javak*. Általában *irodalmi értékek* megjelölésére szoktuk őket vonatkoztatni — mondja *Prohászka* is — ez a szemlélet azonban szűk körű. Fontosabb sajátosságuk, hogy elsőrangú mivoltuk révén *klasszist* képviselnek, s így az emberi szellem egyéb kimagasló termékeit is jelölhetik. Ezek előfordulhatnak a műalkotások, a mechanika, a jog, a természettudományok körében is.

A klasszikáról, mint a művelődési anyag kiszemelésének szempontjáról *Prohászka* *Az oktatás elméletében* szisztematikus fejtegetésbe fog. A klasszikának háromféle értelmezését adja.

1. Klasszikus az emberi szellem bármely elsőrangú terméke. Az így értett klasszika a bőséges zavarát idézi elő és a tudás területén az *enciklopedizmus* veszélyét rejti magában.

2. A klasszikának van sokkal *egyetemesebb* értelmezése is, amikor a kultúrára, mint egységes egészre kiterjed, azaz „egy népi géniusznak a történeti fejlődés folyamán legteljesebb és egyúttal legnagyobb értékű produktivitását, úgyszólván önmegvalósulását fejezi ki”.⁵ Ezt *Prohászka* *egzisztenciális* klasszikának nevezi. E klasszicitásban ugyanis *egy egész népközösség létmódja*, a létmódnak alkotásokban való kiteljesedése, az alkotások visszaható ereje nyomán kialakult magatartás manifesztálódik.

3. A klasszika harmadik értelmezése a „kat’ exochén” művelődési vagy *iskolai* klasszika. Ilyen az antikvitás klasszikája, mely televényévé válik ama népeknek, melyek a maguk klasszikáját kifejleszteni még nem tudták. Az átvett javak azonban csak a kiválasztottak kincse marad: ez a klasszika tehát ezoterikus. *Prohászkanak* ez az utalása visszatér azután — 1948-ban — abbéli aggodalmában, hogy a görög-latin stúdiumok éket verhetnek a társadalom egyes osztályainak intellektuális tudat-tartalmai között. Nem az iskolás klasszikára van szükség, hanem a klasszika szellemére — hangsúlyozza *Prohászka*.

A magyarság még nem fejtette ki a maga klasszikáját, ezért egység nélkül való. Mégis vagy talán éppen ezért — véli *Prohászka* — a műveltségi javak elvi egységére törekednünk kell. A tanítási anyagot kiválasztó, elméleti munkánk így legeredményesebb az egziszten-

⁵I. m. 111.

ciális klasszika szellemében lesz, melyre a személyes jellegen kívül a perspektivitás a jellemző. Személyük ki azt a művelő anyagot, amely „személyes jellegénél fogva emberi létünk gyökeréig hatol és ugyanakkor egyetemességénél fogva leginkább adhat látókört”. Ezzel „a kozmosz a tantervben előáll, ha nem is eredeti egységében és rendezettségében – ahogy a görög paideiában nyilvánult – de legalább az intenció szerint”.⁶

Ezt a „koszmoszt” képviselik⁷ 1. a nyelvi és irodalmi tanulmányok 2. a) ránk ható népek nyelvének tanulása, b) a klasszikus nyelvek és irodalmak. – A nyelvi és irodalmi stúdiumokhoz kapcsolódik a *vallás*. 3. a művészetek, költészet, zene, 4. a filozófia is klasszikus javak közé sorolódik. Ami a *szaktudományi* megismerést illeti, ennek két köréről beszélhetünk: 1. a történet, azaz: hazai és idegen történet; 2. a természet: biológia, a szervetlen világ, a technika, a természeti törvényszerűségek felismerésének eszköze: a matematika. A matematika a filozófia előcsarnoka.

Prohászka úgy véli, hogy a klasszicitás elválaszthatatlan egységbe szövi össze mind a történeti, mind az értékszempontot, s feleslegessé teszi a humaniorák és a reáliák mesterseges különválasztását is. A kultúrjavak – a klasszicitás elvét érvényesítve – műveltségi javakká válnak. „A kultúra – állítja Prohászka – ... műveltséget vált ki. ... Azt a tevékenységet pedig, mely ezt a kiválasztást tudatosan előidézi és rendezi, nevezzük nevelésnek vagy tágabb értelemben, két oldali tevékenységről lévén szó; művelődésnek”.⁸ Prohászka nem a pedagógia tudomány szellemében építi fel rendszerét, terminológiája is a kultúrfilozófiáé. Ennek következménye, hogy nevelésméleti konstrukciói nem eléggé tisztázottak, s rendező elvként nem alkalmazhatjuk a kultúra vagy a műveltség fogalmait sem, mivel a pedagógiát nem lehet megfeleltetni sem a kultúrával, sem a műveltséggel.

Prohászkanál az a veszély fenyeget, hogy az emberi réteget lehántja a kultúráról, s így mind az egyéni, mind a társadalmi eredetű hatások, melyeknek a művelődésben pedig a szellemi tájékozottság mellett kiemelkedő szerepük van, háttérbe szorulnak. Túlzottnak minősül Prohászkanál az az állítása, hogy a kultúrfilozófia magában foglalja az emberi társadalomnak nemcsak létét, feltételeit, formáit, fejlődését, hanem vizsgálja az ember és az emberi társadalom alkotásait, produktumait is. Az igazság ezzel szemben az, hogy e sokféle lehetőséget kizárja éppen magának a kultúrfilozófiának lényege, nevezetesen, hogy mind az egyéni, mind a társadalmi megnyilvánulások mindenkor objektív tartalmakként jelentkeznek, s így természetszerűleg elszegényedik és zavarossá lesz a kép, melyet az emberi megnyilvánulások összességéről, benne a pedagógiai tevékenységről alkothatunk. Íme az ellentmondásoknak egyike: Prohászka azt állítja, hogy a kultúra fogalmába „nem fér bele ... magának az embernek a kultúrához való személyes viszonya”. Másrészt mégis lehetségesnek tartja, hogy „az átélő lélek átviszi a kultúrára a maga szerves természetét, vagyis szerves renddé alakítja azt, ami lényege szerint tiszta jelentéses rend”.⁹ E szerves rend: a *műveltség*. A műveltség értéket valósít meg, mert az egyéniség eleven teremtő erőibe kapcsolja vissza a kultúra tárgyi tartalmait, Prohászka figyelmen kívül hagyja, hogy az általa megkövetelt mozgásnak nem a tárgyi képződmények struktúrái és a felelős – organikus – tényezők között kell fennállnia, hanem *kölcsönhatáson*

⁶I. m. 135.

⁷I. m. 116–135.

⁸Pedagógia mint kultúrfilozófia. 117.

⁹Kultúra és műveltség. 60.

alapuló mozgásnak kell létesülnie a nevelői szándék és a gondjaira bízott növendék minőségének találkozásából.

Helyénvaló a pedagógus elmélkedő Tettamanti Béla fenntartása Prohászka tanításainak realizálhatóságát illetően, amikor így nyilatkozik: „A műveltségfilozófia elsősorban a tárgyi struktúrából eredő immanens hatásviszony elemzése, a nevelélmélet pedig személyes felelősséggel hatni akarás tevékenységének vizsgálata. A műveltség elmélete azért nem felel meg a nevelés elméletének, mert a nevelés lényegi jegye, nevezetesen, hogy tudatos, rendező tevékenység nem szükségképpeni jegye a műveltségnek. Az eddigiekből minden kétséget eleve kizárni következik, hogy a nevelés személyes jellegű tevékenység. Pedagógiai gondolkodással a személyes jelleg mind a nevelő, mind a növendék kölcsönös viszonyát jelenti, akként, hogy a nevelő a maga személyiségével igyekszik tudatosan hatni a növendékre, annak érdekében.

A pedagógiáról nem pedagógusként gondolkodó Prohászka 1948-as egyetemi jegyzetében, *A tanterv elméletében* törekszik félretenni a kultúrfilozófiai terminológiát. Hangsúlyozza a tanterv elméleti tanulmányok megnövekedett jelentőségét, mivel a tanterv a helyesen szervezett közoktatásban hivatott az oktatás szociális jellegének biztosítására. Véleménye, hogy a tanterv mindég a kultúra tükre, de a társadalmi szerkezeté is. „Így tükröződik a középkori társadalom a 'septem artes liberales' tantervi konstrukciójában...”. Kifejti, hogy amit hegeli szóhasználatul kultúrfilozófián ért, „s amit nálunk újabban a marxizmus is elfogadott (sic!), a francia, angol-szász gondolkodásban általában szociológia néven ismert”. Igen merész vállalkozás a kultúrfilozófia rokonítása a marxizmussal. Az marad ez akkor is, ha tudjuk, hogy Marx felhasználta Hegel dialektikus módszerét, mint a gondolkodás lehetséges módját, de el is határolta magát Hegeltől. Marxnál olvashatjuk: „Az én dialektikus módszerem nemcsak különböző a hegelitől, hanem ennek egyenes ellentéte. Hegel számára a gondolati folyamat, melyet eszme néven még önálló alanná is változtat, *demiurgosa* (teremtője) a valóságnak, amely ennek csak külső megjelenése”. . . ., Nálam, megfordítva, az eszmei nem más, mint az emberi fejbe áttett és lefordított anyagi¹¹. Ami pedig a társadalmi vonatkozásokat illeti, Hegel „abszolút” eszméje, szerinte a társadalmi fejlődés csúcsa: az alkotmányossá tett porosz feudális monarchia.

Prohászka meggyőződése, hogy a kultúrfilozófia társadalmi vonatkozásokban a szociológiánál is többet tartalmaz. Minden különösebb magyarázat nélkül pedig kijelenti, hogy tervről általában csak szociális feltételezettségében beszélhetünk. A terv megvalósításához anyagi és szellemi eszközök egész sorát kell felhasználnunk. A tanterv társadalmi terv, s ennek megfelelően a társadalmi terv szerint alakul. „A társadalmi munka célszerűségét akarja végeredményben az iskola is előmozdítani”.¹² Megjegyzi, hogy Herbart „örök időkre” vélte megszervezni a tantervet. A gyakorlat pedig azt mutatja, hogy a tervek legtöbbször osztályérdekeket szolgáltak ki. Ennek egyik példája a latin tanítás körüli viták. Kétségtelen – mondja Prohászka – hogy a latin stúdiumokban rejlő nevelői értékek mással nem pótolhatók. Ezt az elvet azonban világszerte kihasználták osztályérdekek érvényesítésére. A latin forrása lett az egészségtelen társadalmi szelekciónak. Aki néhány

¹⁰ Tettamanti Béla: Pedagógia mint kultúrfilozófia. Magyar Pedagógia. 1931. 33.

¹¹ Filozófiai Lexikon. Szikra 1953. Bp., 254.

¹² A tanterv elmélete. 3.

évig rosszul és fogyatékosan „tanulta” a latint, fölényben érezhette magát a latint nem tanulttal szemben. E körülmény azonban nem ronthatja meg viszonyunkat az antikvitáshoz. „Minden kor társadalma megkereste eddig kapcsolatát az antikvitással, s bizonyosnak tartom, hogy nálunk is, ha majd a latin újra társadalmi szükséglet lesz, nem pedig pusztá dekorum, vagy privilégium, mi is újra meg fogjuk találni az utat hozzá”.¹³

A mai társadalom – mondja ki Prohászka – „az osztálytalanság felé haladtával” az adott gazdasági, technikai bázis követelésének megfelelően a specializálódás felé tart. Az egyes hivatáskörök betöltését tudatosan elvégzett szelekcióra szándékozunk bízni. Kerüljön mindenki a neki megfelelő helyre, születési és vagyoni meghatározottságtól függetlenül, azaz *szociális* megfontolások alapján. A rátermettség megállapítása csakis lélektani alapon történhet. Mégsem elég kizárólag a *tesztekre* támaszkodni, mellőzve az iskola tanulmányi szempontjait. Mert: 1. a tesztek formálisak, megmutatják ugyan a vizsgált egyén habitusát, de a habitus fejlesztése lehetséges és a fejlesztés sok úton történik. 2. A tesztek nem lehetnek kizárólagosak, mert a képességeknek nem állíthatók fel az *abszolút értékmérői*. Kell anyag, amelyen a rátermettség megmutatkozhat. Ezért jogosult az általános iskolázás, az iskolázott embernél tapintható ki a mire termettség. Helyesli az új tantervi *egységet*, melynek esetenként helyi jellege van.

Tantervelmélet

Prohászka a maga tantervelméleti művét *IX. fejezetre* osztja. Az *I. fejezet a tanterv feladataival foglalkozik*. Abból indul ki, hogy a tanterv rendeltetése az oktatás kitűzött céljának megvalósítása. Ezért a tanterv minőségének alapkritériuma a *rendezettség* és az *elvszerűség*. A cél elérésének érdekében a legfontosabb az oktatás anyagának kiszemelése és az oktatás anyagának elrendezése. Az oktatási anyag kifejezése helyett általában művelődési vagy oktatási javakról szoktak beszélni. Mindenképp az a fontos, hogy az anyag kiszemelése és elrendezése összefüggő egészet alkosson: a két feladatnak egymásból kell következnie.

A részletekbe bocsátkozás előtt *Prohászka* néhány didaktikai fogalmat kíván megvilágítani. Első helyen áll az *oktatás fogalma*. Az oktatás szubjektív felfogása – amint azt a reformpedagógia teszi – káros. Ez az irány *Prohászka* szerint elpszichologizálja az oktatást; hibázik, amikor az oktatás egyetlen szempontjaként a gyermeki fejlődéshez igazodást, a gyermek érdeklődésének követését adja ki jelszóként. – Az oktatás *Prohászka* szerint: *közlés*, valaminek *nyújtása*, ami objektív értékű, s ezt az értéket a számonkérés mintegy reprodukálja. Az oktatás rendeltetésének ezt a fogalmazását fölöttebb *szegényesnek* kell mondanunk. Sokkal gazdagabb tartalmú az oktatás fogalma és jelentősége teszem azt *Imre Sándornál*, aki az *értelmi nevelés* kapcsán beszél tanítási tervről. Az értelmi nevelés középpontjában a *nevelés eszközei* közül az *oktatás* áll. Oktatás: az elme kiművelése, az ismeretszerzésben való rendszeres vezetés. Az oktatás védi, fegyelmezi a gondolkodást, megindítja a vezető gondolat kialakulását, *tudatossá* teszi az *önállóságra* törekvést.¹⁴

¹³ I. m. 4.

¹⁴ *Imre Sándor*: Neveléstan. Bp. 1928. Studium. 279.

További fejtegetéseiben *Prohászka* is elfogad annyit, hogy oktatásnál mindenképp többről van szó, mint tradeálásról. E gondolatmenetben *Prohászka* hangsúlyozza, hogy oktatásról beszélve annak *alaki* és *tárgyi* feladatai közt kell különbséget tennünk. A kettő azonban soha sem lehet meg egymás nélkül. Az alaki képzés nem egyéb, mint képességeink fejlesztése habituális készséggé. A formális szót itt kanti értelemben kell venni – figyelmeztet *Prohászka* – nem a tartalom ellentétéként, hanem annak kizárásával. Formális, ami egyetemes és szükségképpi, önmaga nem konkrét, de minden konkrétumra vonatkoztatható. Didaktikailag azt jelenti, hogy a valamely megismerési feladaton begyakorolt készség éppen „formális” természete miatt más területen is alkalmas feladatok megoldására.

Fontos az általános, illetve a szakmai képzés helyes viszonyának megállapítása. Az általános képzésnek csak annyit szabad jelentenie, hogy valamennyi erőnk, képességünk növelése a feladat. Büntetlenül *korán specializálódni* nem lehet: ez régi pedagógiai bölcsesség, melytől nincs okunk eltérni. Hogy az általános képzés *milyen anyagon történjék*, nos épp ez a *tanterv elméletének első alapvető kérdése*.

A művelődési kánon

A kánon eddig így hangzott: legyen a kijelölt tananyag magában véve jó, értékes, s legyen alkalmas arra, hogy vele lelki hatást érzünk el, azaz vele a növendék erőit, képességeit fejlesszük. De: ha ez így van, úgy miért változnak állandóan tanterveink? A változás oka a társadalom szerkezetében bekövetkezett alakulásban keresendő. A kezdetleges társadalmakban – akárcsak az egyéni nevelés során (Rousseau) – a tudnivalók apáról fiúra szállnak, átadásról, tradeálásról van szó. Nem áll fenn a változtatás igénye, mert épp az a cél, hogy a társadalom szerkezete ne változzék.

Ezzel szemben: racionálisan szervezett társadalmakban – „s az alkotmányos állam kora óta ez a racionalizáció tudvalevően egyre fokozódik”, a társadalom intézményesen iparkodik biztosítani fejlődését, s ennek jelei látszanak meg a köznevelés intézményes szervezésében is. A szervezés a társadalmi együttélésnek azon a fokán jelentkezik, amikor az emberi kapcsolatok a munkacélnak és a termelés eszközeinek viszonya szerint rendeződnek. „Innen van – jelenti ki *Prohászka* –, hogy a művelődés terveiben is ettől kezdve mindig valamilyen társadalmi csoportnak, rétegnek, osztálynak vagy az egész nemzetnek felfogása tükröződik”.¹⁵ Frappáns meglepetéssel szolgál számunkra annak elismerése, hogy a *humanista műveltség csak vékony szellemi elitnek* elérhető. „Kell-e rámutatnunk ezek után – folytatja fejtegetéseit – külön arra, hogy a szociális művelődési eszmény ideje csak akkor érkezhetett el, amikor a gazdasági fejlődés törvényszerűségének felismerésében győzedelmeskedett a társadalmi igazságosság eszméje, vagyis az a belátás, hogy az emberi munka nem lehet eszköze a tanulás formáinak”.¹⁶

A tantervek mindenkor a művelődési eszmény révén függenek össze a kor társadalmi helyzetével. *A javaknak a kiváltképp társadalmi szempontok szerint kiszemelt rendjét*

¹⁵ A tanterv elmélete. 17.

¹⁶ I. m. 18.

nevezzük művelődési kánonnak. A kánon változásába beleszól a társadalmi dinamika, spontánná tételeiben *pszichológiai és logikai* elveket is érvényesíteni kell.

„Éppen ezért a tantervi kánon mindig együttese három tényezőnek: a művelődés társadalmi eszményének, az ifjú nemzedék fejlődési igényeinek és az anyag belső természetének figyelembevételével alakul ki.”¹⁷

Műveltség és klasszika problémája szorosan összefügg. Az ember igazán csak akkor fejlődik ki, ha a klasszicitás jegyében fejleszti magát. A klasszika: *kozmosz*, a kultúra egésze, mely a kultúrát hordozó népben alakul ki, fejlődésének tökéletesedésével. „Az ilyen klasszikában, úgy érezzük, hogy mindaz, ami a népben hosszú évszázadokon át lehetőségként szunnyadt, egyszerre valósággá válik”¹⁸ – idézzük itt *Prohászka* szép gondolatait. Az európai népek egymás után érlelődnek meg erre a klasszikára. Mi, magyarok a görög-latin kultúrát gyökeresítettük meg. Természetesen szellemiségünk klasszikus értékeit is kutatjuk. Értékelő szempontunkat megkönnyíti a *népi színezetű* értékekhez folyamodásunk. Semmiképp sem vagyunk azonban olyan szerencsések, mint a franciák, akiknek klasszikája a legteljesebben kifejezi a népi akaratot is. *Prohászka* szerint klasszikánk inkább *irodalmi* jellegű, bár politikai törekvéseinkre is jellemző. „A mi klasszikánkat épp ezért úgy is szoktuk emlegetni, mint *népi-nemzeti klasszikát*”.¹⁹

Javak és tárgyak

Mivel *Prohászka* művelődési kánonjának kialakításában a klasszikus értelemben vett objektív értékek azok a pillérek, melyeken a tanítási anyag kiválasztása nyugszik, egészen meglepő rendszerezés tanúi lehetünk. – Első megállapítása, hogy ha a klasszika elvét fogadjuk el a kiszemelés alapjául, úgy az anyagot nem szükséges külön formai, azaz tárgyi szempontból vizsgálnunk, s nem érdemel speciális hangsúlyt a szociális feltételezettség sem. Mindhárom benne van a klasszikában.

Melyek hát akkor a kiválasztás kánonjának nélkülözhetetlen elemei? – teszi fel a kérdést. A válaszadást meghatározza nemcsak a *kultúra és műveltség* közt tett *megkülönböztetés*, de az *emberi* tényezőnek, mint *anyagi realitásnak*, szinte teljes *mellőzése* is.

Első feladatként kitűzi, hogy különböztessünk meg egymástól *javakat és tárgyakat*. „A *javak* részint *készségek*, részint *termékek* (alkotások, produktumok).” A termékek céltudatos tevékenységünk eredményei; műalkotások, tudományos tételek vagy rendszerek, gazdasági, technikai termékek, jogrendek, az alkotmány stb. A *javak* közül a *készségek* személyhez kötöttek, a *termékek* is személyek között közvetítenek.

A *tárgyakat* ellenben nem személyes jellegük különbözteti meg a *javaktól*. – A tárgyi világ rendje a *javak környezete*. Ennek két szférája van. Az egyik a *természeti környezet*, ehhez tartozik maga az ember is mint természeti lény. A természeti környezeten kívül az emberi kulturális *javak a történeti környezetben* is elhelyezkednek. Míg a természet az emberi javaknak inkább *térbeli* környezetét jelenti, addig a történelem inkább az időben helyezi el a *javakat*. A múltat már nem befolyásolhatjuk, de a jelen és a jövő alakulását a

¹⁷ Uo.

¹⁸ I. m. 22.

¹⁹ I. m. 26.

javak termelésének keskeny részén át befolyásolhatjuk – ismeri el *Prohászka* – majd ekként folytatja:

„A marxizmus grandiózus tette épp ennek a ténynek a felismerésén alapszik: kitágítja ezt a keskeny részt a javak termelésének racionális megszervezésével. A dialektikus materializmus épp ezt fejezi ki: a történeti folyamat tárgyi megváltoztathatatlansága, lenyűgöző irracionálitása megszűnik, ha annak a belső, racionális törvényszerűségnek a medrébe tereljük, amely a javak termelésében érvényesül. Ilyenformán eddig a történetet csak ismertük, azonban mostantól kezdve megcselekedhetjük, alakíthatjuk. Ez természetesen azt jelentené, hogy a történet az eddigi értelemben véget ért, s az emberi életnek új szakasza kezdődik a Földön”. *Prohászkanak* ezek a „felismerései” kétségtelenül a marxizmus elismerése felé tett gesztusnak fogadhatók el.

Ha az oktatás feladatát abban látjuk – magyarázza *Prohászka* –, hogy hozzásegítse a fejlődő embert képességeinek gyakorlásával belenőnie az őt körülvevő, társadalmilag hordozott kultúrába, akkor a *kiválasztás anyagául négy szféra kínálkozik*. Adottak a *készségek* és *termékek*, mint kulturális javak, s ezen kívül számba kell vennünk a *természeti* jelenségeket és a *történeti* folyamatokat, mint a *javak létrejöttének tárgyi feltételét*.

Kérdés: mely tárgyi feltételek azok, amelyek az egyaránt pedagógiai és népi értelemben vett klasszicitásnak a legjobban megfelelnek?

1. *A készségek* közül didaktikai szempontból is *elsőrangú: a munkára való készség*. Ez az ember *prométheuszi* öröksége, általa emelkedett fel. Munkára szoktatni, a munka elsa-játítását tanítani kell.

„A munkára való készség nevelése épp ezért az iskola legsarkalatosabb feladata” – állapítja meg *Prohászka* – majd éleslátással kijelenti: „A munka nemességére való hivatkozás nem volt őszinte állítás”. – A szellemi és fizikai munka szerves egységgé olvad a *kézi munkában*. Jól látták a munka jelentőségét első propagálói – Morus, Rousseau, Pestalozzi, akik szocializáló erőt tulajdonítottak neki. A munka igen jó kezdetének tekinthető a *játék*.

2. *A termékek*. Éles határvonalat készségek és termékek közé nem vonhatunk, hisz a készség gyakorlása során is termékeket hozunk létre. Mégis meg kell vizsgálnunk, melyek a klasszikusnak minősíthető termékek?

Először is az *irodalmi* termékek. Mindenesetre ajánlatos szem előtt tartani: mely irodalmak voltak a magunk fejlődésére döntő hatással – ezzel a klasszika népi elvét alkalmazzuk – s arra is gondolnunk kell: mely irodalmak segítik elő látókörünk kiszélesítését, műveltségünk emelését – ebben mutatkozik meg a klasszika pedagógiai elve. – Megdönthetetlen igazsággként vallja *Prohászka*, hogy mai egész kultúránk az antik kultúrából fakadt – le kell menni a gyökerekig. A modern ember számára fontos – s ezt a forradalmi időkre is vonatkoztatja –, hogy végig járja az antik kultúra útjait, ahhoz, hogy *magára találjon*.

Az irodalom a művészetek közt előnyös helyzetben van, köztük a legegyetemesebb, mivel anyaga a *nyelv*. Az iskola nem feledkezhet meg azonban a művészetek egyéb ágairól sem. A *zene* a görög nevelésben nagyon fontos volt, zene- és irodalomtanítás együtt járt. Ma újra ráeszméltünk a *zene jelentőségére* és nélkülözhetetlenségére az általánosan képző iskolában. A szociális érzületnek is legjobb iskolája. „*Nekünk nagy dicsőségünk* – emeli ki *Prohászka* – *hogy az iskolai énekkultúrában Bartók és Kodály kezdeményezése óta az élen haladunk*.” Klasszikusabb anyagot valóban alig lehet találni, mint az általuk és köve-

tők által gyűjtött és feldolgozott régi népi énekeket, amelyekhez méltán csatolhatjuk régi mesterek kórusműveit.²⁰ Örömmel idézzük, azaz örülünk, hogy idézhetjük Prohászkanak a szép és értő gondolatmenetét.

A képzőművészetek pedagógiai szempontú kiaknázása három elvből szűrődik le: a gyermeki alkotó készség felhasználásából; a művészi látásból; művészettörténeti ismeretekből.

Az irodalom és a művészeteken kívül az emberi termékek számottevő hányada a *tudományos javak*. Ezek a tudományos kutatásnak részben problémái, részben eredményei. Prohászka itt meglepő kijelentést tesz, amikor így szól: „Tudományokat általánosan képző iskolában nem tanítunk, legyenek azok akár problémák, akár eredmények”.

Gondolatmenetének folytatásául *Prohászka* leszögezi, hogy a *tudományoknak két nagy köre van: az egyik az emberre, mint a társadalom tagjára, a másik a természetre s benne az ember helyének megjelölésére terjed ki*. Prohászka hangsúlyozza, hogy az iskola nem tudományos termékeket közvetít, hanem pusztán a tudományoknak két tárgykörével ismertet meg: tanítja tehát a *történetet* és a *természetet*, mint tényeket, róluk az iskolában mint tantárgyakról beszélhetünk csak.

Van a tudományok közt két olyan disciplina, mely mindenkor az ember klasszikus javainak számított, s melyek helyét a tantervben a javak közt kell kijelölni: a *matematikáról* és a *filozófiáról* van szó. Ma már – írja Prohászka 1948-ban! – a matematika alkalmazási területe kiterjed nemcsak a természet, hanem a történelem világára is. Az általánosan képző iskola matematikából nem nyújthat többet, mint annyi ismeretet, melyből a növendék kiemelkedő tehetsége kiderülhet. A platonai út a matematikából a filozófiához visz. A filozófia több merő ismeretnél. Az iskolának is módot kell adnia arra, hogy a növendékben a filozofáló készség meginduljon, „ezt pedig legjobban akkor éri el, ha a gyakorlás alkalmait a javakkal és a tárgyakkal való foglalkozáshoz fűzi”. Követendő példának tartja a francia iskolák ’classe philosophique’-ját. A filozófia: világnézet, segít a munkára való készség kifejlesztésében is. Ha a növendékben „a munkát mint kulturális tevékenységet tudatosítjuk, a munka társadalmi jelentőségét és értékét megértetjük, emberi méltóságukat fokozzuk. A munka tényében egész kultúrfilozófia rejlik, amelyet konkrét, szinte megtagadhatatlan jelenségeken, a *homo faber* alkotásain, ezeknek anyagi és szellemi feltételeire, létrejöttük folyamatára és törvényszerűségére rámutatva, kifejthetünk”.²¹

Végül szólni kell a *vallásos javakról*, s ezt Prohászka azzal a szándékkal teszi, hogy minden felekezeti álláspontot elkerüljön, de csakis a *pozitív* vallás lehessen a tárgya. Még a vallástalanságot is őszintébbnek és becsületesebbnek tartja, mint ha a „pótlékok” egyikehez fordul valaki (pl. természetes vallás, ’morale laïque’, egzisztencializmus stb.). Hivatkozik Goethe-re, aki szerint az ember az életbe mindent magával hoz, amire szüksége van, kivéve az „Ehrfurcht”-ot, az áhítatot. A művelődés feladata ezt az érzelmet kifejleszteni az iránt, ami felettünk, ami bennünk és alattunk van. Állandóan határmesgýven járunk, mert abban a bizonyosságban élünk, hogy életünknek és minden cselekvésünknek értelme van. Ilyen módon életünknek végső értelmet adva válik a *vallás* is magának a kultúrának

²⁰I. m. 45.

²¹I. m. 52.

klasszikus elemévé. A nevelésnek ezt a bizonyosságot kell meggyökereztetnie, a vallást javaink körébe sorolnia.

3. *Történeti folyamatok.* A történelem maga nem kultúra, hanem a kultúra története, amelyet összefüggésében ismernünk kell, hogy részesedésünk a kultúrában valóban tudatos legyen. A tantervi anyag kiszemelésénél a koronként dívó tudományos szempontok (pl. genetikus, biografikus, állam-, ill. kultúrtörténeti stb. szempontok) érvényesülése mellett a politikai és a társadalmi érdekű nézőpont a döntő. — A hangsúlyt a nemzet történetére kell vetni, de éppen a kultúra egyetemessége és a társadalmi fejlődésnek azonos ritmusa szükségessé teszi a történeti kép egyetemessé tágulását. Ne feledjük, hogy nemcsak a történelem mint tárgy ad történelmi műveltséget, hanem „az egész oktatás, mindeztől, úgyszólván illusztrációja a történelemnek. Ugyanezt mondhatjuk el a *társadalmi ismeretekről*. Tanításukat akként kell kialakítani, hogy betekintést nyújtson a társadalom életébe, törvényszerűségeibe. Így a társadalmi formák nem elvontan, hanem maguktól értetődően tárnak fel. Mivel a modern demokráciában maga a társadalom a politikai akarat kifejezője, az iskola adjon politikai tájékoztatást. Ne legyen külön tantárgy, hanem létünk szociális feltételeibe szinte észrevétlenül növekedjék bele a tanuló.”²²

4. *Természeti jelenségek.* „A természet tanítása ismertesse meg a természet törvényszerűségeit, helyünket a természetben, s azokat az ösztönzéseket, melyeket az ember a természettel való kapcsolatnak köszönhet”. A legfontosabb, kiindulni az emberből, az emberről szerzett ismereteknek az ad rendkívüli jelentőséget, hogy a biológia viszonylag nem régi tudomány; a 19. században alakult ki, a pszichológia pedig szinte napjainkban formálódik. Az iskolában eddig az emberről tanultak a növendékek legkevesebbet. — A biológiai szemléletmód újabban az iskolában is utat tört magának. Ennek a biológiai látásmódnak alapja pedig a *fejlődés*, a *mozgás* és az *életközösség*. A javak a természetben jönnek létre. A természeti ismeretek bármelyikéről legyen is szó, az a cél, hogy a tanuló a természeti és az emberi világ jelenségeit megtanulja egymásra való hatásukban megérteni. — A javak létrehozásának terét vizsgálva az ismeretek másik tárgya a *földrajz*. Az élő világ megismerésében mindenütt törvényszerűségeket tapasztal a növendék. A természeti törvények *egzakt* fogalmára azonban csupán a *fizika* és a *kémia* tanulmányozása során eszmélhet rá. Az 1948-as éveket követő korszak tudományos eredményei feltehetően kérdésessé teszik a fizika és a kémia kizárólagosságát e téren. Jól felismeri azonban Prohászka, hogy a korabeli világkép is már hangsúlyozottan *természettudományi*; de tudni mégis kell, hogy a világnézet a filozófia munkája volt. „A *modern filozófia* viszont a természet-tudományon nőtt nagyra. (Tér, idő, okság.)”

Ezzel — állapítja meg Prohászka — *mindazt a kört áttekintettük, ahol a klasszicitás elve érvényesül. A tantervi elméletnek nem lehet más feladata, mint a kiválasztás elvi szempontjainak kijelölése oly módon, hogy ezzel a tanterv egységes szelleme és aránya biztosítva legyen. A tanterv nem holmi konglomerátum, hanem egységes mű, azaz annak kellene lennie, de erre ritkán akad példa.*

²²I. m. 58.

A progresszív elrendezés kérdése

A kiszemeléssel – mondja itt *Prohászka* – az anyag megfelelő elrendezéséről feltétlenül gondoskodnunk kell. Meg kell fontolni, mikor hozzuk érintkezésbe a tanulót az egyes javakkal és tárgyakkal, hogy hatásuk a legmegfelelőbben érvényesüljön; mit tanítsunk egyszerre, hogy ne pusztán anyag-konglomerátum legyen, hanem összefüggjön heterogén jellege ellenére. A tantervi elrendezésben pszichológiai szemponthoz kell igazodnunk. A pszichológiai elvű elrendezés szerint nem a tanulót vesszük a tárgyhoz, hanem fordítva. Azaz: az oktatás javait és tantárgyait egyenként és összességükben a tanuló fejlődésének megfelelően rendezzük el. Ezt nevezi *Prohászka* az *elrendezés progresszív elvének*. A logikai rend pl. megköveteli, hogy a könnyebbről haladjunk a nehezebbhez, az egyszerűbből az összetettre. Előfordulhat azonban, hogy éppen a nehezebből kell kiindulni, hogy világos ismereteket lehessen nyújtani. Vigyázzunk azonban, hogy az ismeretekben ne legyen hézag, bár a lélek találékonyságára és rendező tevékenységére bízást számíthatunk. Szigorúan le kell szögezni, hogy a tanterv semmiképp sem lehet megkötöttségek nélkül. *A nevelési terveket az értékek rangsora szerint kell megszerkeszteniük*; akkor meglepetéssel láthatjuk, hogy az a rangsor egybeesik a szubjektív értékelés (értékek, érzelmek) fejlődésének pszichológiai menetével is.

Az erkölcsi és a szociális értékek helyét keresve, *Prohászka* tapasztalja, hogy a lelki élet kifejlődésében először az erkölcsi értékek iránt nyílik fel a szemünk, s az erkölcsi értékek jellemzően szociális értékeknek is bizonyulnak. Szociális és erkölcsi javakkal kell tehát kezdenünk a nevelési terv megszervezését, majd térjünk át az intellektuális és utilitárius javakra. Közül helyezkednek el a vallásos és esztétikai, valamint vitális javak.

Az első javak viselkedési formák, áhítat-formák, s szinte egyidejűleg játékformák. Abból a megfontolásból, hogy az oktatás során a tervszerű, tehát az iskolai oktatás ideje a leghosszabb az a következtetést vonja le *Prohászka*, hogy a nevelési tervekben mindenkor a tanítási tervek foglalták el a legtekintélyesebb helyet.

A tantervi koncentráció

Régebben a tanítási anyag könnyebb vagy nehezebb volta döntötte el a tantárgyak sorrendjét, amely felfogás inkább csak konvenciókon alapult. Ma azt kívánjuk, hogy a tanulót, fejlődésének minden fokán a javak és tárgyak mindegyikével foglalkoztassuk. Hogyan rendezzük őket a tanterven úgy, hogy különböző természetük ellenére se legyenek egymástól elszigetelve, szerves szálak fűzzék őket egybe. A rendezésnek ez az iránya: szimultán kapcsolás. Az egyidejűleg tanított anyag összefüggéseit felkutatjuk és létrehozunk a főleg tárgyi kapcsolatot. Amikor az oktatás egységes hatását már magában a tervben, az anyag szimultán elrendezésével biztosítjuk, tantervi koncentrációról van szó; módszeres koncentrációról beszélhetünk, ha a nevelő dolgozza ki az alkalmazás módszereit.

A történeti fejlődés elve a tanterv megszervezésében

Ez az elv azon az elgondoláson alapszik, hogy a fejlődő fiatalnak művelődés közben meg kell ismételnie azt az utat, melyet művelődési céllal az egész emberiség megfutott. Az igazság azonban az, hogy az emberiség és az egyén fejlődésének párhuzamos voltát semmi sem igazolja, e felfogás nálunk 1879 óta (Kármán M.) több mint fél századnál tovább hatott. Alapgondolata az *ontogenezis-filogenezis* elvének átvételéből fakadt. Egészséges mag benne csak a *fejlődés elve*. Az egyénnél azonban nem történeti fejlődésről, hanem magának a növendéknek fejlődéséről van szó. Az egész *herbarti*-iskola tévedése onnan ered, hogy a tantervi koncentrációt merőben egyoldalúan, a *tárgyi* oldal felől igyekezett végrehajtani. A tanulót kényszerítették a tárgy felé; pszichológiát űztek, de ennek kevés köze volt az élethez. Ezt árulják el *Ziller* pszichológiai fokozatai is, melyek nem a megfigyelésen, hanem önkényes feltevésen alapulnak. *Fejlődésen csakis a tanuló egyéni fejlődését érthetjük, ebből kísérelhetjük meg a tantervi koncentrációt.*

A pszichikai mechanizmus elve a tanterv megszervezésében

Ez az elv a tudatjelenségeket magyarázza tartalmuktól függetlenül. (Modern irányai az alaklélektan, a viselkedéslélektan, mégis inkább ősi formájára, az asszociációs lélektanra szoktunk gondolni). A tantervi koncentráció is ennek az asszociációs pszichológiának jegyében keletkezett. E szerint a lélek kizárólagos tartalmai: a *képzetek*, melyek ha találkoznak, egymást erősítik vagy gyengítik. *Herbart* szerint a lelki folyamatok matematikailag kiszámíthatók. Épp ezért az *oktatás* a nevelés legfőbb funkciója. E véleményének hosszú ideig volt *talaja*, amikor keresték az úgynevezett „*törzssanyagot*”, s ehhez társították az oktatás többi tárgyát. Ez a törzssanyag rendszerint a nemzeti irodalom volt, valamint történelem és honi földrajz. Ez az asszociálás teremtette meg a középfokú iskolában a kapcsolatot az alsó fokkal, illetve a különböző középfokú intézmények között. Itt a pszichikai *mechanizmus* elveit kívánták érvényesíteni.

A biológiai elv a tanterv megszervezésében

A pszichológiában a biológiai szemlélet a legrégibb. Mégis, ki kell előbb vetkőznie metafizikai köntöséből, hogy a lelki élet megértésének termékeny talajává váljék. Biológiai szemléleten értjük az átöröklés, az alkalmazkodás, kiválasztás biogenetikai alaptörvényének a lelki életre való alkalmazását. E szemléletmód három dolgot jelent a pszichológiában: 1. növekszik az ösztönös lelki réteg hangsúlya, 2. a funkcionális szemlélet váltja fel a mechanisztikus felfogást, s ezért a *cselekvésre* esik a hangsúly, 3. a lelki történet az én és a tárgyi világ összhatásában jön létre: egység a környezettel.

Ez az újkeletű szemléletmód hatással volt a pedagógiára a tanterv megszervezésének kérdésében is. Így lép előtérbe a *gyermekközpontú* pedagógia, vagyis a gyermeki élet természetes megnyilvánulásaiából igyekeztek kiindulni, s ezért a tantárgyakra oszló ismeretanyagot erőszakos eljárásnak tartották, melyen a koncentráció sem segít. *Prohászka* erős kritikával illeti ezt a tendenciát, mert művelői, ha nem is tárgyat, de ugyanakkor

gyermeket sem tekintették tényleges fókusznak, hanem az életegységekben történő *szimbiotikus* tantervi elrendezést. Ez elv szerint a tanítás csak akkor eredményes, ha a gyermek életszükségeinek irányában folyik. Életegységeket teremteni és ugyanakkor nagy tárgyi ismeretanyagot elsajátítani felsőbb osztályokban lehetetlen.

Ennek az álláspontnak mérsékeltőbb képviselői a szimbiotikus elvet összekapcsolták a *munkatanítás* elvével. E szerint az *életegységekben* való tanítás a legkülönbözőbb *munkaformák* együttese: a megfigyelés, az elbeszélés, beszédgyakorlatok, leírások, rajz, mintázás, számolás, mérés stb. — A koncentráció kérdése tehát erről az oldalról nézve is a *módszerbe* torkollik. — Melyek tehát a szimbiotikus koncentráció elvei? Feladat: 1. az oktatás anyagát úgy megszervezni, hogy tantárgyi felosztás ne szerepeljen, a felépítés „életegységek”-ből áll. 2. E célból a szimbiotikus elvet össze kell kapcsolni a munkatanítással, így válik módszeressé, 3. a szimbiotikus elv az érdeklődést *élménynyújtás* formájában kívánja kielégíteni, 4. az élmény nyújtása a valóság közös átéléséből fakad, így a szociális képzésnek is sikeres eszköze. — Ez a tendencia még kialakulatlan (1948!), ezért nehéz végleges véleményt alkotni róla. Tény azonban — mondja e fejezet végén *Prohászka* —, hogy „ma” sincs pszichológia és pszichológus, aki ne állna a biológiai pszichológia hatása alatt, s nincs olyan pedagógus, aki ne keresne valamilyen utat a szimbiotikus koncentrációhoz.

A lelki spontaneitás elve a tanterv megszervezésében

Prohászka hangsúlyozza, hogy a koncentráció említett három módja közül az első kettő, nevezetesen a kultúrhistóriai fokozatok elmélete és az asszociatív koncentráció *tárgyi* alapon kísérlete meg az anyag tantervi megszervezését; a harmadik, a szimbiotikus koncentráció ellenben alanyon és tárgyon kívül az oktatás *környezeti* tényezőiből indul ki. — A valóság azonban az, hogy e szempontok nem mindég jelentkeznek elvi tisztaságban. — Mi jellemzi a koncentrációnak azt a fajtáját, amely merőben szubjektív irányban keresi a kérdés megoldását? Az, hogy a lelki spontaneitásra támaszkodik, s ezt érvényesíti már magának az oktatás anyagának kiszemelésében, s azt a módszeres feldolgozásban is. Olyan szemléletmódról van szó, amely az oktatásnak valamennyi kérdését *globálisan* fogja fel.

Prohászka leszögezi, hogy a spontaneitás elve ismeretelméleti eredetű. E szerint a megismerés a szellemi funkciók primátusa révén jön létre. — A magyar pedagógia és pszichológia azonban — mondja *Prohászka* — nem ezzel az ismeretelméleti iránnyal rokon, hanem *reaktív* természetű. Az ösztönösség köréből fakad, s ennyiben biológiai természetű. A helyes összefüggés a spontaneitási elv, biológiai és ismeretelméleti megfogalmazása közt van. *Prohászka* elvként a *spontaneitás* nevet kívánja használni.

A régi iskolát hármassal vádolták: a) pusztán tárgyakat kapcsolt, s *szavak*, nem pedig a cselekvés volt az ismeretszerzés alapja, b) nem volt tekintettel a gyermek *érdeklődésére*, c) nem vették tekintetbe a gyermeki *fejlődés* menetét.

A hibák elkerülésére voltak és vannak törekvések, hogy a gyermek spontán érdeklődése és a gyermeki fejlődés szabja meg a tantervi koncentrációt. A forrás *Rousseau*, *Prohászka* felsorolja a legkülönb kísérleti pedagógusokat: Claperèdet, Décrolyt és eszmétársaikat. — Arra figyelmeztet a továbbiakban, hogy a *tárgyi szempontok* háttérbe szorítása: hiba. Az

oktatás egyúttal *kultúrahordozó* is, s ez objektív követelményeket is jelent. „A kultúráért fáradni kell, és amíg fáradunk, mindég érezni fogjuk a szubjektivitás és a tárgyi valóság ellentétét”.²³ Nem arról van szó, hogy a tanítási anyag a kultúra egészét ölelje fel. De minden társadalomnak van művelődési kánona, mely objektív, s a kultúra folyamatosságát biztosítja. „Aki (viszont) csupán a tevékenységet nézi a nevelésben és az oktatásban, eljut egyéni érdekekre hivatkozva a kánon félredobásáig”. Ismereteink és a spontaneitás közti összefüggés megállapítása nem könnyű dolog. Arra keressük ugyanis a választ: ha a spontaneitás ösztönös jellegű, akkor honnan származik *ismerésünk*, általában *egész lelki életünk tartalma*? Biztosan nem az *akció-reakció* üres játékából. Mert mindég *valamit* kell *aktíválnunk*, *valamire* kell reagálnunk, ami *valamiképp* adva van, de *másképp*, mint funkcióink. — Ez pedig *ismerésünk tartalma*, mely *receptív* úton lesz sajátunkká. A *tanulásból* a receptivitást kiiktatni és ellenében a spontaneitást kijátszani, teljesen hibás pedagógiai álláspont.

A teleológiai elv a tanterv megszervezésében

Ez az elv a *gyermek szempontját* és a *tárgyi szempontot* egyaránt érvényesíteni kívánja. Az első gyökerek *Platónhoz* vezetnek. Szerinte az *erkölcs* teszi az összes ismeretet „édes-testvérekké”. Az erkölcsi tendencia a fejlődő fiatalok számára a *filozófiában* világosodik meg, s kialakul a *szünoptikus* látás. Ez az *együttlátás* teremti meg a tantervi *koncentrációt*. Mindenesetre — figyelmeztet *Prohászka* —, ahol művelődési eszmények jegyében alakult ki az oktatás rendje, ott a *teleológiai koncentráció* valamely formájával is találkozunk. Ezt a tényt — folytatja *Prohászka* először *Otto Willmann* tette szavá, aki a platóni elveket herbarti elemekkel összeszöve, *erkölcsi, világnézeti koncentrációról* értekezik.²⁴ Szerinte nem annyira a művelődési anyag koncentrációjáról van itt szó, hanem annak egyöntetűségében, egységességében látja a megoldást. A mély hatást pusztán *tárgyi kapcsolással* nem lehet elérni, gyökere az *erkölcsi* célban van. Ez a legmélyebb zóna, a második a *szülőföld* a maga hozzákapcsolódó anyagával. A harmadik zónába tartozik az *összes többi ismeret* és a *készség*. Az erkölcsi-világnézeti koncentráció sikeréhez harmónikus összműködésre van szükség a nevelés és az oktatás, az iskola és a család közt. *Prohászka* látja az efféle koncentráció értékeit, de gyengéit is. Az erkölcsi, világnézeti koncentrációt a nevelő olyan meggyőződés alapján hajtja végre, mely az ő sajátja. Nincs azonban joga arra, hogy a fiatalt *ebbe* az eszmei világba vezesse, a *fejlődő intellektus kialakítására való törekvés helyett*. A teleologikus koncentráció körüli vita felszínre hozza annak a gondolatát, hogy helyette éadjuk be a megszokott iskolai gyakorlattal. *Prohászka* ebből a konfliktusból keresi a kiutat és igyekszik választ adni az alábbiakban.

²³A tanterv elmélete. 129.

²⁴I. m. 136. — *Prohászka* idézi *Otto Willmann*: Didaktik als Bildungslehre 1903. 3. kiad. II. 65. 210. sk.

Az egyes didaktikai elvek – így a közösségi elv is – magukon viselik a neveléstörténet nagyjainak kézjegyét. Amikor Rousseau kifejti, mit ért nevelésen, három tényezőt említ. Ezek: a *természet*, az *emberek* és a *dolgok*, az ismeretekben gyarapodás előtt nem nyitja meg azonban a szociális perspektivitás sorompóit. Pestalozzi tanítása szociális színezetű, bár nem ad útmutatást a legszegényebbeknek a helyzetükből való kiemelkedésre. – A szociális kapcsolat, a közös környezet, a „természettől való” egység gondolata a 19. század előrehaladtával elsikkad, új ösztönzések majd a biológia felől érkeznek. A biológiai szemlélet azonban csak akkor vethette le darwinista korlátait, a biológiai elv csak akkor érvényesülhetett a pedagógiában, amikor a modern *pszichológia* és a *kultúrfilozófia* azt megérlelte, s az így kialakult környezeti elv végre a tantervi koncentrációnak bázisává lehetett. A környezet fókuszba a *szülőföld*, mint elsőrangú szociális kategória, amely a továbbfejlesztés lehetőségét tartalmazza. Minden magasabb fokú műveltség pedig már *szakirányultságában* tartalmazza a koncentrációt. Azaz: a szakirányú művelődés útján maga a *hivatás* az, amely az egész oktatási anyagot *szervesen koncentrálna*.

Ha mármost a szülőföld elve és a hivatásra felkészülés elve közé iktatjuk a *munka* elvét, melyet a szülőföld elvének szociális értelmezése már amúgy is implikál, úgy *megkapjuk azt a koncentrációs alapot, melyre az egész oktatás tervét építhetjük*.

Prohászka tanterv elméleti fejtegetéseinek egészére rányomja bélyegét az a meghatározó tény, hogy *kultúrfilozófus* elmélkedik pedagógiáról. Őt tanulmányozva *hiányérzetünk* támad. Nem kérjük, mert nem kérhetjük tőle számon a nevelésre vonatkozó *szocialista* gondolatmenetet és rendező elvet. A szocialista fejlődés sok-sok tapasztalása, tanulsága és leckéje csak fokozatosan bontakozott ki a legjobb pedagógus elmékben. Legjobbakk lehettek, mert jártas teoretikus voltukat tudták összekötni a mindennapok gyakorlatával és a jövő perspektíváival. Amit azonban *Prohászkanál* feltétlenül hiányolhatunk, hogy pedagógiája *ember nélküli pedagógia*. Igazában nincs nála sem egyén, sem közösség, sőt sajnálatos módon pedagógus sem. – Annál szívesebben olvassuk fellélegezve, hogyan képzei pl. *Faludi Szilárd* a tanterv elméleti kérdések megoldását. Abból indul ki, hogy nem tudósokat nevelünk ugyan, mégis helye van az egyes tantárgyak tanításában a tudományos világnézet alapjainak. „Ha világnézetünk tudományos alapjait mint az oktatás tartalmának alapvető meghatározóját, konkrét, *korszerű*, általános rendszerének vesszük, akkor a tudományos világnézetű nevelés tartalmi követelményei máris megfoghatókká válnak”. Majd a következőkben fejezi be gondolatmenetét: „Ha . . . a célokat és feladatokat általában nem egyszerűen filozófiai, hanem társadalmilag determinált kérdésekként tekintjük, akkor kiemelhetők a követelményeknek az az összessége, melyek társadalmilag objektíven jelentkeznek, s alapjai lehetnek a pedagógiában kijelölt célnak és feladatoknak. *Nincs szükség kinyilatkoztatásszerű megállapításokra a tananyag célszerű kiválasztását és elosztását illetően*”.²⁵

Prohászka azután, tantervelméleti munkájának vége felé haladva nyomatékosan hangsúlyozza: a koncentráció kérdésével azért foglalkozott olyan részletesen, mert történeti képet akart róla adni, nem pedig mintha ezt tartaná a legfontosabb tantervi problémának. Fontossá a koncentrációt másodrangú helye ellenére csak az a körülmény teszi, hogy

²⁵ *Faludi Szilárd*: A történeti szempont a pedagógiában. Magyar Pedagógia. 1974. 4. sz. 441–444.

„kultúránk erős széttagoltsága a középpont elvesztésének veszélyét rejti magában”.²⁶ Lényeges szerepet kap vitán kívül az anyag helyes kiszemelése, mert benne szociális, kulturális és didaktikai feladat is rejlik – fejtegeti *Prohászka*. Az oktatás sikere pedig az anyag helyes, módszeres feldolgozásától függ. Ugyancsak tekintetbe kell venni a pszichológiai alátámasztott sorrendiséget. Az oktatás sikerét – vonja le *Prohászka* a következtetést – *olyan gyermekek nevelése jelenti. akik megállják helyüket.*

Mennyivel megragadóbbak *Kiss Árpád* e sorai: „az iskolának minden egyént el kell vezetnie addig a műveltségi szintig, ameddig képességei és teljesítménye csak engedik. A szocialista humanizmusban minden ember kiművelődésének felelőssége is benne rejlik”.²⁷

Végezetül *Prohászka* is utal a nevelő személyiségének fontosságára. „Bizvást mondhatjuk, hogy az oktatás sikere nem a helyes tanterven, hanem a helyes tanárképzésen múlik”.²⁸

*

Prohászka, aki a kultúrfilozófia keletkezését a századelőn jelentkező, majd fokozódó ama diszkrepanciából származtatja, amely már szinte el nem viselhető módon ékelődött a kultúra és a külső események embertelensége közé, a maga módján, a maga emberségével igyekszik ezt az „apokaliptikus hangulatot” feloldani azzal a becsületes szándékkal, hogy a humánusot ígérő demokráciával – legutóbbi kézírata tanúsítja – azonosuljon, hozzájáruljon az új pedagógiai világ megteremtéséhez.

²⁶ A tanterv elmélete. 152.

²⁷ Műveltség és iskola. 261.

²⁸ A tanterv elmélete. 152.